ROK XXVI. CZERWIEC—LIPIEC 1937 ZESZYT VI—VII

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY
I WYCHOWAWCZY
ORGAN ZWIĄZKU DIECEZJALNYCH KÓŁ KSIĘŻY PREFEKTÓW

Miesięcznik wychodzi na początku każdego miesiąca, prócz sierpnia i września

Adres redakcji: Warszawa, ul. Kanonia 18 m. 3. Telefon 502-66.

Prenumerata wynosi rocznie 15 zł., dla słuchaczy teologji 8 zł., zagranicą 17 zł. Prenumeratę wnosić należy przez P. K. O. Nr. 1410.

W sprawach prenumeraty zwracać się: Ks. Piotr Korycki, Warszawa, Solec 36
W sprawach reklamacyj i zmiany adresów zwracać się do Administracji. Warszawa, ul. Freta 10 m. 5. Ks. Bronisław Pągowski — tel. 11-66-82.

DNI KATECHETYCZNE w WARSZAWIE

ZAPROSZENIE NA ZJAZD DYDAKTYCZNY

Zarząd Związku Kół Diecezjalnych zaprasza Księży prefektów na Zjazd Dydaktyczny, który pod opieką J. Eminencji Ks. Kardynała Kakowskiego odbędzie się w dn. 26 i 27 sierpnia 1937 r. w Warszawie w Theologicum (Traugutta 1).

Corocznie w poszczególnych diecezjach pod opieką Dostojnych Księży Biskupów odbywają się zjazdy lub kursy, na których ks. prefekci omawiają liczne sprawy związane z ich pracą w szkole, dzielą się doświadczeniem, pragnąc, by ich wysiłki znaczyły się najlepszymi wynikami. Dążeniem bowiem wszystkich jest, by młodzież nasza, szczególniej w czasach dzisiejszego zamętu, zdobywała jasne pojęcia duchowe, oparte na odwiecznych zasadach nauki Pana Jezusa, a jednocześnie by przez czyn religijny znaczyła swą wiarę. Pracujemy dużo. Wkładamy wysiłków niemało.

Dzielimy się z młodzieżą tem, co mamy najdroższego — ex intimo corde; pragniemy w nią przelać swoje najlepsze myśli i uczucia. Rezultaty tej pracy są różnorodne. Dzisiejsza atmosfera tę pracę utrudnia. Nie zniechęcamy się. Pracę nieraz podwajamy, bo świadomość nam powtarza, że praca nad utrwaleniem ideałów, na ewangelii opartych, jest jednocześnie pracą dla Boga i Ojczyzny.

Wyrazem tych wysiłków jest obecnie przygotowany Zjazd Dydaktyczny.

Jako temat zasadniczy wysuwamy zagadnienia dydaktyczne. Nie stawiamy rzeczy nowych; poruszamy prawdy ogółowi znane, a nawet w programach religii zaznaczone; wskazujemy jedynie środki do ich realizowania, a przez usta wybitniejszych z naszego grona podajemy pomoce do ich urzeczywistnienia.

Jednocześnie Zjazd staje się okazją, by księża prefekci z rozmaitych stron zebrani mogli w pewnym stopniu skoordynować system swej pracy.

Zarząd świadomy swych zadań, które mu Statut Związku wskazuje, pragnie choć w części odpowiedzieć zaufaniu kolegów. Przez „Miesięcznik Katechetyczny", jako organ Związku, utrzymuje łączność z poszczególnymi Kołami przez Zjazdy tę łączność pragnie zacieśnić.

Zapraszamy na Zjazd wszystkich księży prefektów oraz kapłanów interesujących się sprawą nauczania religii. Zapraszamy serdecznie, ufni, że wspólne narady będą dla wszystkich korzystne.

Przybywajcie licznie.

W imieniu Zarządu
Związku Diecezjalnych Kół Księży Prefektów
Ks. Roman Archutowski, prezes.

P. S. *Bezpośrednio po Zjeździe dydaktycznym odbędzie się doroczne posiedzenie Księży Prezesów i delegatów kół prefektowskich w dniu 27 sierpnia wieczorem.*

Program Zjazdu Dydaktycznego w Warszawie w dn. 26 i 27 sierpnia 1937 r.

Początek Zjazdu 26 sierpnia 1937 r.;

DZIEŃ PIERWSZY.

Godz. 9 rano — Msza św. w kościele św. Krzyża
" 9.30 Otwarcie Zjazdu w sali Theologicum — ul. Traugutta 1.

Referaty — rano:

1) Filozoficzne założenia w dydaktyce katolickiej Ks. Prof. Kowalski
2) Wartości wychowawcze w nauce religii O. J. Woroniecki
3) Nowe teorie dydaktyczne wobec zadań nauki religii Ks. Rektor Roskwitalski

Po południu:

godz. 15.30 1) Wielcy dydaktycy w nauczaniu religii Ks. Dr A. Siara
2) Teleologia wychowawcza wobec nauczania religii Ks. Dr M. Węglewicz
3) Co sądzić o t. zw. stopniach formalnych w nauczaniu religii Ks. Dr J. Rychlicki

DZIEŃ DRUGI.

Godz. 9.30 1) O stopniach dydaktycznych w nauce dogmatyki i etyki w szkołach średnich Ks. Dr W. Jasiński
2) Metodyka dogmatyki Ks. Prof. Koneczny
3) Korreferat do metodyki dogmatyki Ks. Dr H. Gierycz
4) Nauczanie historii Kościoła według nowego programu Ks. Dr J. Rychlicki

Po południu:

Godz. 15.30 1) Co mamy osiągnąć przez nauczanie etyki Ks. Koronat Piotrowski
2) Co mamy osiągnąć przez nauczanie Biblii Ks. Br. Kulesza M. Ś. T.
3) Co mamy osiągnąć przez nauczanie Katechizmu Ks. Dr H. Zarembowicz
4) Co mamy osiągnąć przez nauczanie liturgii Ks. T. Sitkowski M. Ś. T.

Karta wstępu na zjazd wynosi zł 3, które należy przesłać przez P.K.O. Nr 4188, lub wpłacić przy wejściu.

Informacyj w sprawie mieszkań udzielają: Ks. Zygmunt Samkowski, ul. Marszałkowska 37 m. 8, tel. 9-46-40 *do końca czerwca.* W czasie wakacyj zaś Ks. Dr Leon Pawlina. Nowolipki 48, tel. 11-20-42.

Uprzejmie prosimy o „wcześniejsze zgłoszenia!

Ks. WŁ. KARASIEWICZ (Kiekrz pozn.)

METAFIZYKA W PEDAGOGICE

Czasopismo naukowe pedagogii katolickiej w Niemczech „Bildung u. Erziehung" (1934, 4) zamieszcza jako artykuł wstępny niewielką, lecz głęboką pracę p. t. „*Potrzeba metafizyki*". Autor (P. Wust) powiada: „Epoka bez metafizyki, naród bez metafizyki, to jak by widok wspaniałej ruiny, która świadczy o silnem ongiś życiu, której duch jednak dawno uszedł". Już Hegel wyraził się, że to „dziwne widowisko ujrzeć naród kulturalny bez metafizyki; to świątynia pięknie wprawdzie ozdobiona, lecz bez Sanctissimum". Istotnie natura ludzka dąży żywiołowo do metafizyki, tak że człowiek poszczególny bez metafizyki to istota duchowo nierozwinięta należycie, pozbawiona prawdziwego zupełnego człowieczeństwa. Same wiadomości szczegółowe, choć ilościowo bardzo obszerne, scientyzm, hiperintelektualizm to jeszcze nie jest właściwa metafizyka.

Człowiek dąży do światła, chce poznać sens istnienia; przekonany jest, że świat w swej istocie można zrozumieć: „omne ens in quantum ens est intelligibile", choć nie wszystkie jego tajemnice będą dla nas otwarte. Stąd taka żywiołowa radość dziecka, gdy rozum jego się budzi i świat otaczający coraz więcej poznaje. Na tej samej podstawie oddaje się z zapałem swej pracy badawczej i naukowiec (np. przyrodnik), jeśli go duchowo nie wykrzywiły uprzedzenia filozoficzne. Człowiekowi dorosłemu i wykształconemu powinna oczywiście towarzyszyć świadoma myśl rozważająca, krytyczna, logiczna. Wtedy filozofia, szczerze dążąca do prawdy, stanie się „królową nauk", podnoszącą człowieka coraz wyżej; lecz gdy człowiek z góry, z uprzedzenia dążność do światła podetnie zasadniczym niedowierzaniem, sceptycyzmem, wtedy stanie się nauka najniebezpieczniejszą, bo może zanurzyć ducha ludzkiego w najgłębsze ciemności, może go doprowadzić do zwątpienia. Gdy metafizyka nie jest skrępowana fałszywym nastawieniem, może wyprowadzić ducha na najwyższe szczyty. Lecz gdy uprzedzenie nie

pozwala jej rozwinąć się w całej pełni, wykrzywia, kaleczy człowieka. Na takiej metafizyce nie można budować kultury prawdziwej, trwałej.

Takie są mniej więcej myśli tego artykułu. Nie ma tam mowy o pedagogice. Redakcja czasopisma tylko zauważa, że pedagogika z konieczności zajmuje się kwestiami metafizycznymi wtedy, gdy dotyka zagadnień istoty człowieka nietrudno, dodaje, na podstawie tego artykułu poznać znaczenie metafizyki dla pedagogiki.

Zróbmy małą próbę. Chodzi o rzecz ważną: kryzys ogólny ogarnął i pedagogikę; podstawą zaś obecnego przesilenia jest wyjałowienie ducha z prawdziwej metafizyki. Niedawno wygłosił Gonzagne de Reynold, prof. uniw. kat. we Fryburgu szwajcarskim, którego Mussolini nazwał największym współczesnym filozofem politycznym, wobec 700 zaproszonych gości, należących do elity umysłowej Francji, wykład, w którym stwierdził: „Pierwotny kryzys religijny przenikał stopniowo do intelektualnej, politycznej, społecznej i ekonomicznej dziedziny życia i oto dzisiaj stanęliśmy w obliczu ostatecznego rozstrzygnięcia" [1]. Podniesienie chylącej się do upadku kultury zachodniej jest możliwe tylko na fundamencie prawdziwej metafizyki, religii. Na niej też jedynie może się rozwijać pedagogika zdrowa i trwała.

Przedmiotem trudnej i odpowiedzialnej sztuki wychowawczej jest człowiek, w swej istocie oczywiście zawsze ten sam, lecz w praktyce zupełnie odmiennie traktowany, zależnie od światopoglądu wychowawcy.

Istnieją różnorodne, nieraz diametralnie przeciwne zapatrywania na człowieka, niektórzy uważają go za istotę należącą całkowicie do świata zwierzęcego, np. za potomka małpy, inni za istotę moralnie zupełnie zepsutą, inni znów za „nadczłowieka"—w niektórych przynajmniej osobnikach—jeszcze inni za objawienie się bóstwa (panteistycznie pojętego), a zupełnie inaczej każe nam patrzeć na naturę ludzką nasz światopogląd, nasza religia. Inne w konsekwencji będzie wychowanie, opierające się na materiaiźmie (np. skrajnym ewolucjoniźmie), moniźmie, pozytywiźmie, a zupeł-

---

[1]) Głos Narodu, 1935, 15.

nie inne wychowanie religijne. Domagają się dziś wprawdzie pedagodzy często wychowania „całościowego", uwzględnienia i rozwinięcia wszystkich dodatnich zdolności człowieka, lecz jest to nierzadko tylko postulat teoretyczny. Kto sam posiada duszę nierozwiniętą, wypaczoną fałszywą metafizyką, ten nie będzie uznawał wyższych, od swoich własnych aspiracyj w duszy młodej, będzie więc hamował jej rozwój, wykrzywiał, okaleczy ją.

Tak jest np. z wychowaniem religijnym. Nie można wprawdzie zamknąć oczu na powszechny fakt religijności. Ale jakże różnie można go tłumaczyć! „Filozofia religii nie jest przecież w rzeczywistości niczym innym jak zastosowaniem ogólnej teorii filozoficznej na zrozumienie religii i zajęcie wobec niej stanowiska" (Froeltsch) [2]. Wiadomo, co głosi o religii materializm: Marx powiada: „Kwiat religijny jest tylko refleksem świata realnego", a komunizm przez usta Lenina: „Religia jest dla ludu opium, jest rodzajem alkoholu duchowego, w którym niewolnicy kapitału zatapiają swój ludzki charakter, swoje żądania życia cokolwiek choć godnego człowieka" [3]. Freud, również w gruncie rzeczy materialista, wywodzi religijność z „sublimowanej" seksualności. Nowoczesny rasyzm, uznając ważność religii, lecz nie przyjmując jej istotnej prawdy, chce stworzyć nową religię, neopoganizm. „Religię kultury" chcieliby szerzyć ci, którzy uważają kulturę, pozbawioną wszelkiej prawdziwej religii, za dobro najwyższe; jedni z nich zachwycają się kulturą czysto zewnętrzną, postępem techniki, maszyny, inni t. zw. humanizmem, ogładą estetyczną i pielęgnowaniem nauki (scientyzmu) i sztuki. I tak każdy światopogląd inaczej się zapatruje na człowieka i na to najważniejsze dla niego zagadnienie, na religię, i inaczej też go każe wychowywać pod tym względem.

O wychowaniu „nowego człowieka" marzy i socjalizm i komunizm i rasyzm („Mit 20 wieku") i skrajny, szowinistyczny nacjonalizm, ale ileż tam jednostronności, nieraz fałszu! A w konsekwencji, ileż szkody może spowodować

---

[2]) Stranbinger. Einführung in die Religionsphilosophie; s. 82.

[3]) Ks. Niemancewicz. Bolszewizm a wychowanie; s. 8, 10.

takie wychowanie dla jednostki, ileż kryje w sobie niebezpieczeństwa dla społeczeństwa ludzkiego! Ubolewa się powszechnie nad brakiem silnych, szlachetnych charakterów, lecz materializm ich nie wyrobi nigdy. Świat pragnie zabezpieczyć sobie pokój; tymczasem wychowanie młodego pokolenia w niektórych państwach chce stworzyć typ „rewolucjonisty", rasowego, zachłannego „nadczłowieka" i t.p.

Czy nauka może przezwyciężyć przesilenie w pedagogice?

Wielki nacisk kładzie się dziś na dobrą metodę nauczania i wychowywania. Sama wiedza wychowawcy, choćby najrozleglejsza, nie może oczywiście wystarczyć; trzeba ją zbliżyć, przyswoić młodej duszy, używając odpowiednich, zgodnych z naturą ludzką sposobów, aby rozwinąć prawidłowo siły fizyczne i duchowe wychowanka. Pamiętać jednak trzeba, że wszystkie metody i najlepiej dostosowane do psychiki dziecka, najlepsze przyrządy, pomoce szkolne (aparaty, obrazy; rysunki, film, gramofon, urządzenia najróżniejsze), cała technika pedagogiczna, organizacja szkolnictwa, listy, ankiety, doświadczenia psychiczne, to jeszcze nie żywa pedagogika. Ta sama metoda może u jednego nauczyciela dać świetne wyniki, u drugiego może, nieraz musi nawet zupełnie zawieść; nic nie pomoże naśladowanie, najdokładniejsze stosowanie się do wzoru, jeśli przy wychowywaniu nie ma żywego, dobrego ducha: bo wtedy wyrabia się tylko martwa rutyna, mechanizacja, która z pedagoga robi pedanta, powstaje, jak trafnie to określa znany, wielki wychowawca współczesny, prof. T. Toth „materializm dydaktyczny" [1]). Metoda, i najdoskonalsza, to tylko forma wychowywania, ważny wprawdzie, lecz nie decydujący czynnik wychowawczy. O wyniku dodatnim lub ujemnym stanowi przede wszystkim treść, duch wychowania.

Stąd też wielkie, międzynarodowe zjazdy, kongresy wychowawcze zwykle małe przynoszą korzyści: z jednej strony nie można wprawdzie odmówić ich uczestnikom poważnych wysiłków, lecz z drugiej strony brak im jednolitej, wszystkich łączącej metafizyki, wtedy powstaje łatwo skłon-

---

[1]) Toth, Jugendseelsorge; s. 6.

ność do filozoficznych konstrukcyj, oderwanych rozróżnień i koncepcyj, które przypominają „upadłą, zepsutą scholastykę 17 w." [5]) lub czasem wprost wierzę Babel.

Inne byłyby wyniki, korzystne dla młodego pokolenia i całego społeczeństwa ludzkiego i dla nauki, gdyby pedagodzy zrewidowali swoją metafizykę i wyzbyli się swych uprzedzeń metafizycznych. Tak uczynił np. słynny wielki pedagog Foerster. Sam wyznaje otwarcie [6]), że „był pierwotnie wolnomyślicielem i przeżywał wszelkie złudzenia bezreligijnej pedagogiki moralnej", lecz sumienna, gruntowna praca naukowa przekonała go, że błędne zajmuje stanowisko; miał odwagę zmienić całkowicie swój sposób wychowania i na podstawie „własnego doznania wewnętrznego, obserwacji życiowej i doświadczeń pedagogicznych, jako też rozważań psychologicznych i socjologicznych" zbliżyć się do pedagogiki katolickiej tak bardzo, że niektórzy utrzymują, iż się stał już konwertytą.

W położeniu bardzo korzystnym dla swego zadania znajduje się wychowawca katolicki. Światopogląd jego, nasza wiara, z którą w najpiękniejszy sposób harmonizują wyniki prawdziwej, głębokiej nauki, daje mu szeroki, wspaniały pogląd na całą przyrodę i dzieje ludzkości; w świetle tego światopoglądu poznaje dobrze istotę, całość natury ludzkiej, jej wysokie zdolności, ale i słabości. Nie może więc pedagog katolicki być naiwnym optymistą, stawiającym zamki na lodzie, a wmawiającym w siebie i w innych, że jego budowle będą miały trwałość i uszczęśliwią ludzkość. Ale nie wolno też wychowawcy katolickiemu być pesymistą opuszczającym ręce wobec trudności i niepowodzeń.

Pedagogika musi mieć *jasno określony cel* swej działalności, inaczej nie może być mowy o właściwem wychowywaniu. Nasz światopogląd przypomina pedagogice, że człowiekowi są wytknięte cele doczesne i cel wiekuisty: wyraźnie wskazuje na nie np. C. J. C. can. 1113, który mówi o religijnym i moralnym, fizycznym i obywatelskim wycho-

---

[5]) Ks. Bednarski, Międzyn. Kongres Wych. Mor. w Krak. (Przegl. Powsz.; 1934, paźdz.

[6]) Foerster, Religja a kształcenie charakteru; s. 14, 3.

waniu dzieci i o trosce o ich byt materialny. Ale wiara uczy nas też należytego „wartościowania", chroni więc przed przesadą w jakimkolwiek kierunku. Nigdy nie wolno z oczu tracić „unum necessarium" (Łuk. 10, 42). Lecz z drugiej strony ucieczka ze świata realnego, zaniedbywanie strony fizycznej człowieka, lekceważenie zadań doczesnych, obowiązków wobec społeczeństwa, państwa, to nie postulaty naszej wiary. Cel ostateczny nie wyłącza celów doczesnych nadanych ludzkości, nie stoi z niemi w sprzeczności, lecz przeciwnie, daje im najgłębsze umotywowanie, łączy je, podnosi i uszlachetnia.

Oprócz światopoglądu, wiary musi oczywiście wychowawca katolicki posiadać i *wykształcenie fachowe*; inaczej nie mógłby spełnić swego zadania: „gratia supponit naturam". Jak inne gałęzie nauki katolickiej, tak i pedagogika ma trwałe, niewzruszone podwaliny: to dogmaty naszej wiary. W naszych niespokojnych czasach, gdzie niektórym się zdaje, że wszystko, i najpiękniejsze zasady się chwieją, uczeni katoliccy słusznie zwracają uwagę na wartość dogmatów dla życia naszego (por. ostatnie „Dni Katechetyczne" w Warszawie). Na tym fundamencie można gmach wiedzy i kultury ciągle, spokojnie dalej rozbudowywać: „vetera novis augere". Przy tym „filozofia (metafizyka) pogłębia pojęcia, wzbogacając wiedzę ludzką intensywnie; nauki szczegółowe pomnażają nasze wiadomości ekstensywnie. Stąd filozofia nie może zastąpić nauk szczegółowych, ani odwrotnie" [7]). P. Jezus zaś powiada: „każdy doktor nauczony w królestwie niebieskiem podobny jest człowiekowi gospodarzowi, który wyjmuje ze skarbu swego nowe i stare rzeczy" (Nat. 13. 52).

Tak też postępuje pedagogika katolicka. Według stałych zasad należy wychowywać, np. kształtować charaktery młode, ale uwzględniać można i trzeba rzeczywiste zdobycze nauki nowoczesnej (psychologii, pedagogii, pedagogiki, metodologii). bo „katolicyzm", to „powszechność", skupiająca w wyższej syntezie wszystko, co jest albo prawdziwym, albo pięknym, albo dobrym" [8]).

---

[7]) Ks. Chojnacki. Okresy i kierunki filozofii (At. Kapł.; 1934. list.).

[8]) Ks. Urban. Katolicyzm a kultura (Przegl. Powsz.; 1935, stycz.).

Nasz światopogląd, nasza wiara każe nam nietylko widzieć, uznawać, wysoką godność bliźniego, lecz nakazuje nam, abyśmy im czynnie pomagali, abyśmy go szczerze miłowali, bo „wiara bez uczynków martwa jest" (Jak. 2, 26). Na tej podstawie będzie wychowawca miał głębokie zamiłowanie do swego zawodu i do młodzieży, będzie miał siłę do przezwyciężenia największych trudności. „Miłość cierpliwa jest, łaskawa jest... nie nadyma się, nie jest czci pragnąca..., wszystko znosi, wszystkiemu wierzy, wszystkiego się spodziewa, we wszystkim wytrwa" (1 Kor. 13, 4—7). Miłość taka będzie nieustępliwą w sprawach zasadniczych, właśnie dla dobra wychowanka; jakże potrzebną okazuje się taka nieugiętość w naszych burzliwych czasach, kiedy niektórzy „reformatorzy" głoszą potrzebę „nowych ideałów" i „nowej moralności". Miłość prawdziwa będzie ciągle zabiegała o dobro wychowanka, będzie się dostosowywała do jego potrzeb, będzie w najszerszym zakresie działała indywidualnie: to naprawdę metoda czynna i twórcza. Tak postępowali zawsze wielcy wychowawcy katoliccy; tu źródło ich zdumiewających nieraz wyników wychowawczych, np. św. Jana Bosko [9]).

Czy pedagogika katolicka jest zawsze skuteczna?

Nie może być zawsze skuteczna, gdyż każdy człowiek posiada wolną wolę (nie mówimy tutaj o niemożliwych do przebycia przekodach przy wychowywaniu u osobników chorych fizycznie lub psychicznie). Lecz ponieważ kierunek życia u młodzieży nie jest jeszcze ustalony, otwierają się dla wychowawcy katolickiego prawie zawsze wielkie możliwości, które tylko w całej pełni wykorzystać należy. To nie zawsze niestety się dzieje.

O udziale katolików w szerzeniu kultury ogólnie można powiedzieć: „jeśli na historycznym katolicyźmie obok zasług ciążą jakieś grzechy czy zaniedbania przeciwko kulturze, to dopuścili się ich katolicy nie przez zbytek przejęcia się ideałami chrześcijaństwa, ale wskutek tego, iż niedość uświadomili sobie jakieś strony wyznawanej przez siebie nauki i jej konsekwencje w dziedzinie budownictwa kultury" [10]).

[9]) Auffray. Pedagogia świętego.

[10]) Ks. Urban. o. c.

To zdanie można też zastosować do pedagogiki katolickiej. Zachodziły dawniej i zachodzą i w naszych czasach nieraz niedociągnięcia i braki, czasem dość poważne. Nie wolno zaniedbywać ani trwałych zasad katolickich ani wyników badań nowoczesnych. Z dwóch tych składników powinna powstać harmonijna całość, synteza żywa [11]). W praktyce może oczywiście również nieraz zakraść się do wychowania rzekomo katolickiego wygoda i niedbalstwo po stronie wychowawców.

Prawdziwa natomiast pedagogika katolicka, logicznie, konsekwentnie zastosowana, nie zna kryzysu w dziedzinie wychowawstwa; zawsze wydawała i wydaje, mimo bardzo niekorzystnych nieraz warunków zewnętrznych wielkie dobre i trwałe owoce.

Ks. dr KAZIMIERZ WERBEL (Rogoźno Wlkp).

MŁODZIEŃCZA NORMA MORALNOŚCI

I.

1. Opis doświadczenia dydaktycznego. 2. Wyzyskanie go do celów psychologicznych. 3. Opis materiałów. 4. Krytyka materiałów.

1. Artykuł niniejszy, aczkolwiek chce być teoretycznym przyczynkiem do psychologii młodzieży, wyrósł z praktyki szkolnej, z pewnej próby dydaktycznej, powtarzanej w ciągu kilku lat w trzech zakładach małego miasta wielkopolskiego.

Gdy w nauczaniu etyki ogólnej zbliżał się temat normy moralności, polecałem uczniom jako przygotowanie do tego zagadnienia zastanowić się i odpowiedzieć (w domu) pisemnie na pytanie: Jaki uczynek swój uważam za dobry, a jaki za zły? (wzgl.: kiedy uczynek swój uważam za dobry, a kiedy za zły?). Odpowiedzi te następnie zestawiałem przed lekcją i używałem jako materiału do dyskusji, w ciągu ktorej najpierw formułowano pojęcie normy moralności,

---

[11]) O. Woroniecki. Nova et vetera (Mies. Kat. i Wych.; 1931. 8).

określano przymioty, jakie mieć powinna, a wreszcie zastanawiano się—wyzyskując krytycznie odpowiedzi pisemne—nad tym, co może i powinno właściwie być miarą dobroci lub złości uczynku, a co nie. W ten sposób w ciągu mniejwięcej dwóch lekcyj wyczerpywano zupełnie zagadnienie, zazwyczaj przy żywym współudziale i zainteresowaniu całej klasy. Ciekawym było obserwować, jak młodzież, zwłaszcza niektórych zespołów, w przebiegu dyskusji oceniała i prostowała swoje poprzednie wypowiedzenia na piśmie, gdy np. przekonywała się ad oculos, że reakcja uczuciowa sumienia po uczynku nie wystarcza jako norma moralności, gdyż musi ona istnieć przed uczynkiem.

Podręcznik (ks. Lubelskiego) służył już tylko do usystematyzowania i utrwalenia spraw wyjaśnionych a nawet przeżytych w ciągu dyskusji.

2. Lekcje te o tonie bardzo osobistym dawały zadowolenie uczniom, ale i mnie, przede wszystkim gdy przekonywałem się, że nastręczają one dużo sposobności do wniknięcia w tajniki psychiki młodzieńczej. To też przechowywałem kartki z odpowiedziami z kilku lat. Gdy sczasem powstał znaczny ich zbiór, nasuwała się myśl, czyby nie można tego materiału zużyć do celów naukowych, uważając po prostu próbę dydaktyczną za rodzaj ankiety psychologicznej. Wprawdzie odpowiedzi tych nie zbierano w celach badawczych, jednak w pewnych warunkach można by wyzyskać je także w tym kierunku.

3. Zachowały się odpowiedzi z następujących klas: w r. 1929—VI kl. dziewcząt szkoły *wydziałowej* [1]) (8 dziewcząt, 1 chłopiec - hospitant, w wieku 16—18 lat; w dalszym ciągu oznaczam jako zespół I);

w r. 1930 także VI kl. szkoły wydziałowej (12 dziewcząt 16—18 letnich, zespół II, oraz

III-ci kurs seminarium nauczycielskiego męskiego (31 chłopców w wieku 17—20 lat, zespół III);

---

[1]) Typ szkoły, rozpowszechnionej dawniej w całym b. zaborze pruskim, istniejący dziś tylko jeszcze na Śląsku. Szkoły wydziałowe, oparte na IV kl. szkoły powszechnej, były sześcioklasowe i dawały lepsze przygotowanie do kupiectwa i rzemiosła, zastępowały poniekąd nowe czteroklasowe gimnazjum, choć zaliczano je do kategorii szkół powszechnych.

w r. 1931 — VI kl. szkoły wydziałowej (10 dziewcząt 15—19 letnich, zespół IV);

w r. 1935—VIII kl. gimnazjum koedukacyjnego (13 chłopców i 4 dziewczęta lat 17—23, zespół V);

w r. 1936—VIII kl. gimnazjum koedukacyjnego (13 chłopców i 6 dziewcząt, lat 17—21, zespół VI).

Razem odpowiadających 96, w tym 58 chłopców i 38 dziewcząt.

4. Chcąc na podstawie tego materiału stwierdzić, według czego młodzież ocenia moralność swego postępowania, trzeba go wpierw krytycznie rozpatrzeć. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że ankieta robiona w wyżej opisanym celu i warunkach nie posiada stuprocentowej wartości poznawczej. Znaczna część tych wypowiedzeń traci na znaczeniu z różnych powodów.

Mimo instrukcji i podkreśleń, że to nie jest praca o charakterze egzaminowym, na stopnie, część młodzieży potraktowała je jako „zadanie szkolne", jako sposobność do popisania się wiadomościami własnymi lub cudzymi. A więc stosowano w niektórych wypadkach zwykłe sposoby „samopomocy", t. j. odpisywano wzajemnie mniej lub więcej dosłownie (zwłaszcza dziewczęta zespołu I, II i IV), lub poszukano pomocy gdzie indziej, np. w zespole IV znać było u kilku pomoc ze strony gimnazjastów, co w małym mieście można stwierdzić. W tym ostatnim jednak wypadku odpowiedzi te nie są bez wartości dla tematu, bo także pochodzą od młodzieży tego samego środowiska.

Przede wszystkim w zespole III (klasa chłopców) było dużo odpowiedzi nieosobistych, ogólnikowych, inaczej niż u dziewcząt w klasach żeńskich, gdzie przeważają odpowiedzi oryginalne i szczegółowe. Natomiast w zespołach koedukacyjnych V i VI odpowiadały dziewczęta bardziej szablonowo niż chłopcy.

Czy młodzież podała myśli własne czy też z podręcznika? Na ogół biorąc, było by posługiwanie się podręcznikiem mało prawdopodobne i celowe, gdyż chodziło o zagadnienie, na które kolej przypadała dopiero za kilka lekcyj i które było inaczej ujęte niż w podręczniku. Zresztą zespoły I, II i IV (szkoła wydziałowa) nie posiadały wcale podręcznika, więc tym mniej mogły znać tematy następne.

U pewnej części zaznaczyła się mocno sugestia tematów poprzednich, a nie tych, o które chodziło w zadaniu, a mianowicie o warunkach uczynków ludzkich, motywach, skutkach ich (zwłaszcza zespół III — seminarium). Naturalnie i to odpaść musi jako nie należące do tematu, chociaż mogłoby się przydać do rozszerzenia zagadnienia.

Poza tym jednak dostarczyła ankieta dużo materiału samodzielnego, mimo że nieraz brzmi w odpowiedziach echo rzeczy wyuczonych może już dawno temu, a dała także dużo odpowiedzi szczerych i wiarogodnych, na co wskazywałaby często ich treść; najwyraźniej tam, gdzie zachodzi niezgodność z zasadami etyki katechizmowej. Ale i w tych wypadkach, gdzie młodzież przemawia zupełnie w duchu katolickim, świadczy forma odpowiedzi, że chodzi tu o poglądy własne lub przyswojone nie tylko teoretycznie ale też praktycznie, nieraz nawet o rzeczy głęboko przeżyte (np. V, I ch.[2]).

W rezultacie trzeba przydatność poszczególnych odpowiedzi oceniać indywidualnie w każdym wypadku, biorąc pod uwagę także znajomość odpowiadającego, o ile to można stwierdzić, gdyż młodzież podpisywała swe elaboraty, a tylko w jednym zespole wolała odpowiadać anonimowo.

Po tej krytyce materiałów przechodzimy do wyników.

II.

5. Cel pracy niniejszej. 6. Czy i jak młodzież uświadamia sobie swą normę moralności? 7. Skąd pochodzi norma moralności młodzieży? 8. Typy przeżywania normy moralności.

5. Celem mych zestawień nie będzie statystyka moralna młodzieży,—na to potrzeba by bardzo licznych materiałów — lecz raczej charakterystyka niektórych cech podstawowych zasad moralnych, a właściwie tej najbardziej zasadniczej dla przekonań i życia etycznego człowieka, t. j. kryterium dobra i zła moralnego.

6. Pierwszym zagadnieniem, jakie się tutaj nasuwa, jest to pytanie: czy młodzież zastanawia się nad normą moralności?

---

[2]) Skróty te oznaczają: zespół (cyfra rzymska), liczba kolejna w zespole (cyfra arabska) i płeć odpowiadającego (ch. lub dz.).

Nie może bowiem ulegać wątpliwości, że ją posiada w tym wieku; kwestia jest w tym, czy ją sobie uświadamia. Z odpowiedzi wynikało by, że niewiele i niewielu to czyni. Potwierdza to spostrzeżenie Pietra[3], że w filozofowaniu młodzieży problem normy moralnej zajmuje dość poślednie miejsce. Z naszego materiału dowiadujemy się tego tylko ubocznie i okazyjnie, mianowicie gdy młodzi mówią o trudności poznania czy ustalenia normy (zresztą nie było tego w temacie). Na ogół jednak należy przyjąć, że młodzież uważa to za zupełnie możliwe i dostępne, skoro rozprawia o tym w odpowiedziach i nie podnosi zastrzeżeń. Czasem potwierdza to wyraźnie.

IV, 6, dz. Uważam, że wtedy gdy coś robię, mogę sobie uświadomić, czy to było dobre czy złe.

I, 9, dz. (człowiek) umie odróżnić dobre od złego.

III, 5, ch. Każdy człowiek normalny rozróżnia uczynki dobre i uczynki złe.

V, 1, ch. Rózróżnienie dodatniego czy ujemnego znaczenia jakiegokolwiek uczynku... nie przedstawia na ogół żadnej trudności.

VI, 11, ch. Nad drobnymi czynami to wiele się nie zastanawiamy... przeważnie jednak jesteśmy krytycznie nastawieni na każdy swój czyn.

Wyraźny sceptycyzm moralny, coś w rodzaju fideizmu etycznego zaznacza się w następującym wypowiedzeniu.

III, 7, ch. ... zresztą my nie jesteśmy zdolni osądzać cudzych uczynków. Pan Bóg dał przykazania, które mamy zachowywać, a zachowując je, powinniśmy czynić dobrze. Umysł nasz nie umie osądzić naszych uczynków, natomiast Pan Bóg osądza nas.

Częściej zdarza się trudność w ocenianiu swych czynów.

III, 30, ch. Trudno naprawdę być sędzią samego siebie i rozpoznawać, czy popełnione uczynki są dobre czy złe.

Jako przyczynę tego podaje się skażenie na skutek grzechu pierworodnego.

---

[3]) W Szuman — Pieter — Weryński. Psychologia światopoglądu młodzieży. Warszawa—Lwów 1933. str. 330 nn.. 337.

II, 8, dz. Przepisy Boże mamy w sercach wypisane, lecz przez grzech nasze władze poznawania i pożądania tego, co jest dobrym, zostały znacznie osłabione.

Zwykle chodzi o wątpliwości moralne, t. j. niepewność co do wartości czynu.

II, 9, dz. Czasami jednak jestem w niepewności, czy uczynek, jaki zrobiłam, jest dobry czy zły.

III, 1, ch. Czasem zdarza się jednak, że nie jestem pewien czy dany uczynek jest szczery (!) czy nie, np. czasem nie jestem pewien, czy dane powody usprawiedliwiają opuszczenie mszy św.

III, 6, ch. Często wyłaniają się wątpliwości, które musimy zwalczać.

U jednych trudności odnoszą się raczej do pozytywnej oceny swego postępowania, u innych znowu do ujemnej.

V, 11, ch. Z osądzeniem uczynku swego czy jest on dobrym, jest łatwiejsza sprawa, niż czy jakiś uczynek jest zły.

VI, 11, ch. Gdybym siebie zapytał, czy spełniłem jakiś dobry czyn, to trudno byłoby mi odpowiedzieć, i nawet bardziej skłonny bym był powiedzieć—nie, niż — tak... bo jeśli dokonałem jakiegoś czynu, lecz małego, to nie mogę go uważać za dobry,skoro mogłem w taki sam sposób dokonać lepszego czynu.

Przyczyny tych trudności bywają różne. Niepewność może odnosić się nie tyle do samego czynu, ile do okoliczności, które nadają mu właściwe zabarwienie etyczne.

VI, 11, ch. Czasami jeden i ten sam czyn uważam raz za dobry, drugi raz za zły, i ciężko tę sprawę rozwiązać. Np. gdy posiada się kolegę, który jest niewiadomo czy dobry czy zły, a właściwie jest lekkomyślny, żywy, trzpiotowaty i urwipołć... Czuje się dobrze, że gdyby mu się dało dobrze w kark gdzieś na ustroniu w cztery oczy, toby stał się naprawdę dobry... Lecz to zależy od mego usposobienia, raz będzie to czyn dobry, a drugi raz zły[1].

---

[1]) „Schwebender Fall" według G. u. A. Clostermann. Über das Werden des jugendlich — weiblichen Gewissens. M. — Gladbach 1933. Str. 100 n

Wyraźniej występują te wątpliwości jako walka norm, t. j. jako walka sprzecznych kryteriów czynu.

III, 22, ch. Często w duszy toczą się walki przy rozpoznaniu jakiegoś czynu.

III, 1, ch. Zdarza się, że dzieje się to spowodu zwalczania się dwóch sobie wrogich głosów, t. j. sumienia i pokusy szatańskiej, która po uczynku chce człowieka niepokoić i zniechęcić. Lecz dzieje się to bardzo rzadko, gdyż zwykle sumienie powie: to dobre a to złe.

W ostatnim wypadku chodzi o trudności z normą pouczynkową; częściej niewątpliwie zdarza się to jeszcze przed spełnieniem uczynku, że pokusa zmaga się z głosem sumienia, by zamącić lub uniemożliwić ocenę, nie mogę jednak przytoczyć przykładu. (Rzecz oczywista, że podobna walka pokusy z poczuciem obowiązku, jako walka przeciwnych sobie motywów uczynku, ma na celu spowodowanie w dalszym ciągu takiej czy innej decyzji woli, lecz pomijam to jako nie należące do tematu).

Napięcie wewnętrzne, spowodowane rozdźwiękiem norm, i niemożność czy nieumiejętność oceny występują w różnej sile, zwłaszcza zależnie od ważności sprawy o którą chodzi. Oto przykład tragicznego zmagania się, walki między uznaniem normy a sceptycyzmem moralnym (określam to jako sceptycyzm, bo mimo pozorów nie jest to nihilizm etyczny, jak wynikałoby z reszty odpowiedzi). Nie trudno zauważyć, że opisane tu wahania moralne idą równolegle z wahaniami religijnymi, oraz że wpływają na siebie wzajemnie.

V, 1, ch. Czasami... zdaje mi się, że nie ma różnicowania pojęć dobra i zła. I że wszystkie uczynki, które spełniam, są dobre. Bo załamała się we mnie wiara w zasady religii katolickiej. Nie wierzę w nic, po prostu nie chcę wierzyć. Chcę tylko żyć z dnia na dzień zaczerpnąwszy z życia jaknajwięcej radości. We mnie podnosi się jakiś niewytłumaczony bunt przeciwko wszystkim zasadom świata, narzuconym z góry nam młodym budzącym się do życia. Ja nie chcę żadnych praw, krępujących moje osobiste ja. Ja chcę życie czerpać

we wszystkich jego przejawach dobrych czy złych, bo dla mnie nie ma zła na świecie...
Innym znowu razem budzi się we mnie jakieś inne uczucie. Przychodzę do przekonania, że takie pojęcia, jakie wymieniłem, są absurdem. Przecież tak z dnia na dzień żyją wszystkie zwierzęta nie mające rozumu. A ja człowiek, czy powinienem żyć jak one, mając rozum i poczucie tego co jest dobre a co złe? I przychodzę do przekonania, że muszę żyć tak, jak mi nakazują zasady religii katolickiej.

Z rezygnacją jednak dodaje:

Ale cóż, kiedy nie mam ku temu na tyle silnej woli, aby się przełamać. Wolę iść po linii najmniejszego oporu.

Jeden tylko znalazł się zwolennik indyferentyzmu etycznego, lecz nie bardzo wytrwały, bo także stawia pewne warunki, pod którymi tylko czyn jest dobry. Zresztą często zmienia on swe stanowisko. Rozwichrzona to umysłowość, pełna niekonsekwencyj. Warto przytoczyć odpowiedź w całości.

V, 6, ch. Czyn uważam za dobry wówczas, gdy został wykonany zgodnie z poczuciem sumienia i rezultat jego jest dobry. Ze strony materialistycznej (!) widzę, że każdy czyn jest dobry, byleby prowadził do szczęścia ziemskiego — do majątku i bogactwa. Okiem prawnika (!) uważam, że czyn ten jest dobry, który nie wykracza przeciw prawu. Jednym słowem każdy czyn jest dobry — bez wyjątku — gdyż skutek, czy to dobrego czy to złego, jest zawsze dobry. Hołduję (!) zdaniu, że Bóg światem źle nie rządzi tylko dobrze. Więc co się dzieje na świecie, może być uważane tylko za dobre (mogę udowodnić). (!)

7. Ogólnie biorąc trzeba stwierdzić, że wszyscy posiadają jakieś zasady swego postępowania, spontaniczne czy refleksyjne, jakąś normę, mniej lub więcej ustaloną czy chwiejną. Skąd ona? (według opinii samej młodzieży).

Nie pytano jej o to, to też nie wielu o tym się wypowiada, kilku tylko mówi o tym mimochodem. Ci, którzy

wśród norm szczegółowych na czoło wysuwają sumienie, podkreślają zgodnie, że zasady te są wrodzone, że tkwią w naturze ludzkiej i nie mogą być zagłuszone. Inni znowu przyznają, że są to normy częściowo nabyte, np. z nauki religii, z przykładu Chrystusa Pana i Świętych, urobione na podstawie opinii osób poważnych.

8. Zanim przejdziemy do norm szczegółowych, spróbujmy dowiedzieć się, jaki proces psychiczny odgrywa główną rolę w przeżyciu wartości, czy przeważa nastawienie rozumowe czy uczuciowe, inaczej mówiąc, jakie są typy wartościowania.

Liczna grupa odpowiedzi zwłaszcza w zespole III — męskim bierze sprawę ze stanowiska rozumu. Podkreśla więc, że jest to sprawa przekonania, np.

III. 19, ch. Uczynek uważam za dobry wtedy, jeżeli człowiek..... jest przekonany, że to co czyni jest dobre, bo tak mu dyktuje rozum.

III, 17, ch. Uczynek dobry...... wykonuje człowiek w przekonaniu, że to co czyni jest dobre, gdyż tak Pan Bóg nakazuje, tak mówi rozum.

VI, 7, ch. Czyn zły, to przekonanie przed samym czynem, że będę czynić źle.

VI, 11, ch. Uważanie czynu za dobry zależne jest od własnego przekonania.

VI, 10, ch. Przed każdym więc czynem namyślam się. Gdy rozum mi wskazuje i mam to wewnętrzne przekonanie, że uczynek jest dobry, uważam go za dobry.

VI, 6, dz. Dobry uczynek jest wtedy, gdy zgadza się z moimi poglądami, naturalnie dobrymi.

Inna, również dość liczna grupa, mówi raczej o czynności przewidywania i rozważania, np.

III, 27, ch. Uczynek zły jest wtenczas, jeżeli z całą świadomością zgadzamy się na niego, wiedząc jakie skutki za sobą pociągnie.

III, 14, ch. Za uczynek dobry uważam ten, który wypełniony jest w pełnej świadomości, ze znajomością jego celu i skutku.

V, 10, ch. Źle czynię, gdy wiem o złych skutkach, gdy cel jest zły.

VI, 18, ch. Przy ocenie swego czynu kieruję się przede wszystkim przewidzianym skutkiem.

V, 9, ch. Czyn uważam za zły, gdy wiem, a raczej gdy przewiduję zły jego skutek.

VI, 12, ch. Uważam popełniony czyn wówczas za zły, jeżeli mimo jasnego rozpoznania niskiej wartości moralnej łatwo zgodziłem się na dokonanie go.

II, 2, dz. Przede wszystkim zaś uważam mój uczynek za dobry, jeżeli go porównam z przykazaniami..... (Reszta jednak tej odpowiedzi znamionuje wybitny typ emocjonalny).

VI, 3, dz. Jeżeli wypełniam jakiś czyn, to już z góry mogę przewidzieć jego skutki, a mianowicie czy on będzie dobry czy zły. Wtedy uważam czyn mój za dobry, kiedy wykonuję go z myślą, że będzie on pożyteczny dla innych osób, a może nawet i dla ojczyzny t. j. Państwa. Czyn zły uważam wtedy, kiedy wypełniam go mimo że wiem, iż jest zły i jakie będą z tego następstwa.

W tych i podobnych odpowiedziach przebija nastawienie raczej rozumowe. Że to jest najsolidniejsza podstawa moralności, z tego zdaje sobie sprawę nawet młody człowiek, gdy np. mówi

I, 1, ch. Różnica między dobrymi a złymi uczynkami jest tak widoczna, że się każdemu z nieprzepartą siłą narzuca, że nawet namietności ludzkie, które ją chcą zatrzeć, nie mogą tego dokonać.

Te wszystkie wypadki zaliczamy do *typu racjonalnego* Od razu trzeba zaznaczyć, że są to prawie wyłącznie sami chłopcy. Oprócz tej drogi rozumowej przy ocenie czynu nie wspominają nawet czynników innych, irracjonalnych. Trudno stwierdzić, czy to się stało tylko przez przeoczenie, czy też naprawdę proces rozumowania tak dominuje w przeżyciu wartości, że zapomnieli o innych.

Przeważna jednak część odpowiadających należy do *typu,* który nazwiemy *emocjonalnym,* a w którym udział rozumu jest mniej lub więcej drugorzędny. Objawem jego jest silna reakcja uczuciowa zwłaszcza po uczynku, a mianowicie uczucia przyjemne—radość i zadowolenie—po uczynku dobrym, a przykre—niepokój, niezadowolenie—po uczynku

złym, o czym obszerniej będzie niżej. To wydaje się być głównym źródłem odróżnienia dobra i zła. Wartość czynu wyczuwa się.

Jest to zatem zjawisko, które szkoła fenomenologiczna określa jako uczucie moralne (Ed. Husserl „Wertnehmung, Wertschau", M. Scheler „Wertfühlen", por. W. Gruehn „Gefühlswertung"). Fenomenologowie wykazali, że przeżycie wartości i poznanie moralne odbywa się bezpośrednio, najpierw i więcej przez doznanie uczuciowe niż przez rozumowanie [5]).

Znaczna większość odpowiedzi młodzieży potwierdza to przekonanie. Nie można jednak (zdaniem mojem) pogodzić się z opinią Münckera [6]), według którego istotę przeżycia sumienia stanowi przeżycie emocjonalne lub wolicjonalne. Dopiero co przytoczone przykłady mogą służyć jako dowód na to, że i teoria przeciwna, reprezentowana głównie przez J. Lindworskiego, który dopatruje się istoty aktu sumienia w konkluzji logicznej, ma swoje uzasadnienie. Skłaniałbym się do zdania, że przeżycie sumienia jest aktem mieszanym, z tym, że u jednych przeważa proces myślowy, u innych zaś — liczniejszych — czynniki irracjonalne.

Oto świadkowie drugiego typu.

VI, 6, dz. Gdy zrobię coś dobrego, to czuję to.

VI, 4, dz. Po dokonaniu jakiegoś faktu sami to odczuwamy, czy postąpiliśmy dobrze czy źle.

I, 9, dz. Łatwo rozróżnić uczynek dobry od złego. Po spełnieniu dobrego odczuwamy radość, zadowolenie i pragnęlibyśmy zawsze czynić dobrze.

Wprawdzie i czyn zły daje zadowolenie, lecz innego rodzaju.

II, 2, dz. Każdy bowiem uczynek spełnia się dla przyjemności, nawet zły. Po dobrym jednak uczynku zupełnie inna jest radość. Trwa wciąż, nie żałuje

---

[5]) Patrz u T. Münckera, Die Psychologichen Grundlagen der kath. Sittenlehre, Düsseldorf 1934. rozdz. Die sittliche Wertnehmung i Das Gewissen als Normerlebnis, str. 27-38; por. także artykuły ks. J. Roskwitalskiego p. t. Metoda fenomenologiczna i Znaczenie metody fenomenologicznej — Miesięcznik Katechetyczny, 1934, str. 147-159 i 259-270.

[6]) Tamże, str. 35 nn.

się tego czynu nigdy, przy tem nie ma się żadnych wyrzutów sumienia. Inaczej czyn zły...

II, 7, dz. Jednym słowem uważam uczynek za dobry, który jest dla mnie przyjemny.

III, 1, ch. Po każdym złym uczynku czuję pewne niezadowolenie, jakąś niechęć, a nawet złość. Natomiast po każdym dobrym uczynku jestem ze siebie zadowolony i czuję w duszy radość.

Przykłady tego typu, zwłaszcza wybitnie emocjonalnego, spotykamy głównie u dziewcząt[7]; chłopców nie znajdziemy tu wielu. Różnica ta występuje szczególnie jaskrawo w obu zespołach koedukacyjnych; tutaj dziewczęta są więcej uczuciowe niż w trzech klasach czysto żeńskich, chłopcy zaś zdają się być równie trzeźwi zarówno w klasach mieszanych jak i w męskiej. Być może, że chłopcy są bardziej powściągliwi w opisie i ukrywają, świadomie czy nieświadomie, swą emocjonalność, albo też od razu krytycznie opanowują ją, jak np.

V, 1, ch. Najpierw odczuwamy jakiś wewnętrzny niesmak po spełnieniu uczynku złego lub jakieś niezadowolenie, jakiś radosny zachwyt po spełnieniu uczynku dobrego, a potem dopiero rozumowo zastanawiamy się nad wartością jego. Dochodzimy do konkluzji...

Bo młodzież umie być krytyczna także wobec swego uczucia, rozumie sama, że jest ono kryterium niewystarczającym i zbyt kruchym.

VI, 11, ch. Czyn taki jest dobry, kiedy towarzyszy mu zadowolenie. Na zadowoleniu jednak czasami nie można polegać, bo można być zadowolonym często z czynu złego. Np. korzystanie z zakazanego filmu lub flirtowanie z piękną damą.

II, 6, dz. (aby czynić dobrze)... nie możemy iść ślepo za uczuciem, które nieraz samo w sobie jest złudne.

---

[7]) Por. L. Bopp. Zur personalistischen Werteinstellung des Mädchens w „Wir sind die Zeit", Freiburg i. B. 1931. str. 183 - 198; Clostermann. dz. cyt. str. 48 - 57.

II, 2, dz. Nie zawsze bowiem można kierować się wyłącznie uczuciem, gdyż może ono być mylne.

Dlatego stwierdza dalej:

Za pomocą rozumu i uczucia najlepiej rozpoznaje się czy uczynek był dobry czy zły.

O tym jednak, że i nasze rozumowanie może być mylne i nieścisłe, młodzi, zdaje się, nie myślą, mając bezwzględne zaufanie do rozumu [8]).

III.

9. Normy szczegółowe; normy heteronomiczne. 10. Przykłady różnych norm autonomicznych. 11. Połączenia norm. 12. Umotywowanie norm.

9. Przechodząc teraz do właściwych norm, według których młodzież badana ocenia (lub twierdzi, że ocenia) swe czyny, dowiadujemy się, że prawie wszyscy bez wyjątku mniej lub więcej wyraźnie przyznają się do normy heteronomicznej, zwłaszcza teonomicznej [9]), z mniejszą lub większą przymieszką także innych norm (patrz p. 10).

Trzeba tutaj uwzględnić, że młodzież zapytywana nie zna jeszcze systematycznie zagadnienia normy etycznej, oraz że dlatego odpowiedzi jej w tym względzie są dość nieudolne, i chociaż szczere, może niezupełnie kompletne. Aby wyrazić, że podstawą ich oceny jest wola Boża, używają różnych zwrotów. Najczęściej więc powiadają po prostu, że normą ich jest prawo Boże, przykazania, wola Chrystusa, to co podoba się Bogu. Dalej stwierdzają, że o tym, czy czyn jest dobry czy zły, decydują w myśl zasad religii, według zasad wiary, zgodnie z zasadami etyki katolickiej, w świetle nauki Kościoła, według prawa kościelnego. Odpowiedzi te są wprawdzie krótkie, nawet szablonowe, lecz zdecydowane; dlatego nie przytaczam przykładów.

W kilku wypadkach wymieniono obok tego, jako normy wyraźnie określone, również prawo państwowe, dwoje

---

8) Pieter, dz. cyt. str. 282 nn.

9) Naturalnie, trzeba wziąć pod uwagę, że na te odpowiedzi wpłynęły może w pewnym stopniu sugestywnie związek z lekcją religii i osoba stawiającego zagadnienie.

zaś powołuje się dodatkowo na prawo harcerskie. Oto przykład zestawienia prawa ludzkiego z prawem Bożym.

IV, 8, dz. Uczynek dobry=uczynek zgodny z prawem... Jednak prawo to nie kryje się tylko w ramach ustaw świeckich, jest mowa także o prawie Boskim, prawie moralnym. Uczynek, który całkowicie zgodny jest z zasadami prawa świeckiego, nie jest uczynkiem dobrym, jeżeli stoi w sprzeczności z prawem moralnym.

Mniej uchwytne są następujące określenia, które także sporadycznie zachodzą, jak prawo moralne (= prawo Boże IV, 8, dz.), porządek moralny, obowiązki (= sumienie III, 23 ch.), poczucie obowiązku, prawo wogóle i td.

Kilku jako normę pomocniczą przytacza jeszcze opinię ludzką o wartości postępowania, np.

III, 20, ch. to co uważane jest za moralnie złe i naganne.

IV, 1, dz. to co uchodzi powszechnie za dobre.

IV, 5, dz. to co wszyscy wysoko cenią.

Jedna z odpowiadających sądzi, że wzgląd na opinię ludzką nie powinien odgrywać żadnej roli, gdyż jest to zawodne.

VI, 1, dz. Przy spełnianiu jakiegoś uczynku zupełnie nie kieruję się zasadą: wypada lub nie. To „wypada" może objąć czyny złe i dobre.

Poszukując objawów młodzieńczego autonomizmu etycznego rzadko napotykamy na wyraźne jego ślady. Jako okresowy bunt przeciwko zasadom widzieliśmy go w wyżej przytoczonym wypadku (V, 1, ch.), a przecież i tam były okresy poddawania się prawu wyższemu. Wprawdzie zachodzą u chłopców zespołu III i V dość licznie wyrażenia: moja wola i podobne, rozpatrując je jednak na tle całej odpowiedzi, nie trudno stwierdzić, że nie oznacza to buntu przeciwko normom i zasadom, lecz protest przeciwko przymusowi zewnętrznemu. W ogóle występuje w wymienionych grupach mocne akcentowanie tego całkiem oczywistego warunku, że czynem moralnie wartościowym może być tylko czyn pochodzący z zupełnie wolnej woli, np.

V, 7, ch. Według mego mniemania uczynek dobry powinien być zawsze spełniony dobrowolnie... bez

żadnego przymusu... Uczynek zaś spełniony z rozkazu, z niechęcią, a nieraz nawet ze złością, uważam za zły.

Zasadniczego i stałego odrzucania etyki teonomicznej nie spotkamy wśród naszych odpowiedzi, przeciwnie kilku próbuje — dość ogólnikowo i naiwnie — harmonizować postulaty Boże z wymogami przyrodzonymi.

III, 5, ch. Spełnianie tych obowiązków (tj. przykazań Bożych) jest zgodne z rozumem człowieka.

VI, 11, ch. Człowiek nieuznający zasad wiary (w swym postępowaniu) często błądzi, aż w końcu dojdzie do przekonania, że lepiej by zrobił, gdyby zapatrywał się także na swoje uczynki z poglądu wyższego, nadziemskiego.

10. Jak wspomniano wyżej, występują nieraz w odpowiedziach oprócz woli Bożej, jako głównego kryterium dobra moralnego, oraz wymienionych właśnie dalszych norm objektywnych, jeszcze inne sprawdziany, i to za zwyczaj obok tam tego, a nigdzie właściwie w opozycji do niego. Są to po prostu jakby źródła pomocnicze przy wartościowaniu czynu, źródła bardziej osobiste, subjektywne, przy czym wpływ ich na całość aktu oceny bywa mniejszy lub większy. Wydaje mi się, że w tym właśnie przejawia się młodzieńcze dążenie do autonomii moralnej, że pozwala sobie na dodatkowe, jakby własne normy, nie usuwając zresztą tego, co Bóg nakazuje, a nieraz nawet akcentując to silnie.

Zróbmy przegląd tych innych, „własnych" norm.

Słabo zaznacza się eudaimonizm (Pieter: światopogląd filisterski), ślady jego znajdziemy zaledwie u kilku odpowiadających, i to gdzieś na dalszym planie.

II, 2, dz. Uczynek mój uważam za dobry, jeżeli mi przynosi zadowolenie, i to nie chwilowe, lecz trwałe... Każdy bowiem uczynek spełnia się dla przyjemności nawet zły... Dla przyjemności bowiem czyni się nawet źle... (reszta patrz niżej p. 14).

II, 7, dz. Jednym słowem, uważam uczynek za dobry taki, który jest dla mnie przyjemny, gdy jest w dobrej intencji i myśli, a przede wszystkiem nie sprzeciwia się woli Bożej.

Pod pewnym względem podpadałby pod tę rubrykę znany nam już wypadek okresowego sceptycyzmu, mianowicie w chwilach buntu.

V. 1, ch. Czasami bowiem zdaje mi się, że nie ma różnicowania pojęcia dobra i zła, że wszystkie uczynki, które spełniam, są dobre... Chcę żyć z dnia na dzień zaczerpnąwszy z życia jaknajwięcej radości. Ja chcę życie czerpać we wszystkich jego przejawach.

Spotykamy się jednak także z odrzuceniem przyjemności jako zasady etycznej, i to w tej formie, że młodzież gardzi zadowoleniem, jakie może przynosi uznanie za czyn dobry.

III, 26, ch. Przeciwnie gdy spełniam czyn dlatego, aby mnie chwalili ludzie, to taki uczynek uważam za zły.

III, 29, ch. (uczynek jest dobry), jeżeli został spełniony nie dlatego, ażeby o nim ludzie mówili i podziwiali odwagę, lub też aby później dostał za to jakieś wynagrodzenie.

Wprost przeciwnie, zlekceważenie przyjemności osobistej może być objawem dobroci czynu, np.

V, 5, dz. Uczynek swój uważam za dobry, jeżeli... uczyniłam jakąś przysługę bliźniemu lub sobie samej odmówiłam jakiejś przyjemności.

O wiele liczniej reprezentowany jest utylitaryzm, zarówno prywatny jak i społeczny. W pierwszej formie występuje on dość jaskrawo u chłopców zespołu V. Może przyczyną tego jest fakt, że chodzi tu o młodzież stojącą tuż przed wyjściem w świat. Widzi ona, jak trudno jej będzie znaleźć miejsce w życiu dzisiejszym, zaczyna więc jakby szukać innych, bardziej skutecznych dróg, niż tradycyjne. Zresztą dzieje się to z różnymi zastrzeżeniami, nie zawsze w sposób egoistyczny, a czasem nawet szlachetny, gdy chodzi o korzyść osobistą, lecz duchową.

V, 6, ch. Ze strony materialistycznej widzę, że każdy czyn jest dobry, byleby prowadził do szczęścia ziemskiego, do majątku i bogactwa. Rezultat musi być dobry.

V, 12, ch. Za uczynek dobry uważam uczynek, przynoszący moralnie dobrą korzyść, w połączeniu w niektórych wypadkach z korzyścią materialną

V, 14, ch. Do uczynków dobrych należą... i te, które przynosząc korzyść nie krzywdzą innych, a do złych należą uczynki odwrotne.

III, 20, ch. Wszystkie czynności człowieka, które życie umożliwiają i rozwijają i są zgodne z jego naturą, są dobre, wszystkie uczynki, które życie tamują, są złe.

IV, 1, dz. Uczynki ludzkie, które służą dobru prywatnemu, są dobre, które mu się sprzeciwiają, złe.

IV, 3, dz. Dobrym jest to, co nas prowadzi do naszego celu, a złym, co prowadzi na bezdroża.

Jak widać, poszukiwanie korzyści nie stoi w sprzeczności z wyższymi zasadami moralnymi, owszem potępia się zysk osiągnięty w sposób nieuczciwy.

I, 1, ch. Choćby czyn niemoralny przyniósł jakąś korzyść, mimo to pozostanie złym i nie wolno dopuścić się go pod żadnym względem.

Jeszcze częściej i wyraźniej zaznacza się utylitaryzm społeczny, co już wynikało po części z co dopiero przytoczonych przykładów. Wzgląd na dobro bliźniego odgrywa u młodzieży poważną rolę w ocenie wartości moralnej postępowania.

II, 2, dz. Mój uczynek uważam także za dobry, jeżeli innych mogę uszczęśliwić, w ogóle jeżeli bliźni z mojego uczynku są zadowoleni.

III, 21, ch. Uczynek jest zły, jeżeli wypełniając go, krzywdzę bliźniego.

V, 11, ch. Z pewnym zastrzeżeniem możnaby uznawać za dobry taki uczynek, który daje korzyść czy to duchową czy materialną mnie i równocześnie memu bliźniemu. Uczynek zaś, który przynieść może korzyść jednej tylko stronie a drugiej szkodzi moralnie lub materialnie, jest bezwątpienia złym.

III, 5, ch. Przeznaczeniem człowieka jest żyć z ludźmi... Wszystkie przeto czynności, które to życie społeczne umożliwiają i rozwijają... są dobre. Wszystkie natomiast, które je tamują, są złe.

Podobnie jest w wielu wypadkach ważnym kryterium moralności dobro Ojczyzny i Państwa.

III, 17, ch. Słowem: czyny dobre są te, przez które przysługuje się Ojczyźnie, bratu, bliźniemu i Bogu.

VI, 3, dz. Wtedy uważam czyn mój za dobry, kiedy wykonuję go z myślą, że będzie on pożyteczny dla innych osób, a może nawet i dla Ojczyźny t. j. Państwa.

IV, 1, dz. Dobre uczynki przyczyniają się także do prawdziwego dobra społeczeństwa.

U kilku starszych chłopców występują pewne objawy relatywizmu etycznego, chociaż w formie mniej niebezpiecznej. Być może, że jest to charakterystyczne dla wieku młodzieńczego, do którego należą już ci chłopcy. Ks. Węglewicz, badając przed kilkunastu laty ośmioklasistów gimnazjów warszawskich, znalazł wśród nich znaczny procent relatywistów [10]). Trudno to osądzić na podstawie naszych materiałów z kilku podanych wzmianek, a innych objawów nie ma. Sądzę jednak, że gdyby relatywizm miał być cechą pospolitą młodzieży 18—20 letniej, musiałby występować częściej niż to stwierdzamy, a poza tym powinno zaznaczyć się u młodszych z pomiędzy odpowiadających stopniowe przejście z dogmatyzmu do relatywizmu, lecz i tego nie widać.

III, 7, ch. Za uczynek dobry uważam ten, który ma w sobie coś dobrego. Może on być złym dla innych, a dla mnie dobrym. Człowiek, który wie co czyni i czyni to w świadomości, dla niego choćby ten czyn był zły, on go uważa za dobry.

V, 6, ch. Jednym słowem każdy czyn jest dobry, bez wyjątku, gdyż skutek czy to dobrego czy złego jest zawsze dobry.

U następujących przebija trochę zasada „cel uświęca środki", dość ryzykownie sformułowana.

VI, 13, ch. Chociaż po drodze do spełnienia jakiegoś czynu (dobrego) uczynimy coś złego, jednak koniecznego do spełnienia tego dobrego czynu, to

---

[10]) Ks. M. Węglewicz. Studia psychologiczne nad młodzieżą szkolną klas wyższych. Poznań 1924, str. 67 nn.

czyn ten będzie dobrym... Czyn zły bowiem, może być dobrym, dobry zaś złym, zależnie od tego, w jakim celu go wykonamy.

VI, 11, ch. Jeżeli mam przekonanie, że czyn jakiś jest zły i skutek jego także zły, lecz cel, z powodu którego popełniłem ten grzech jest dobry, to czyn ten uważam za dobry.

Lecz znajdziemy i protesty przeciwko tej maksymie, i to u dziewcząt.

VI, 1, dz. Zupełnie nie zgadzam się z tym przysłowiowym: cel uświęca środki. Czasem trudno jednak nie stosować się do tego przysłowia, szczególnie w szkole. Chociaż z drugiej strony niesłuszność jego bardzo łatwo poprzeć można przykładem ze szkoły właśnie (następuje przykład o odpisaniu zadania szkolnego).

VI, 4, dz. Niesłusznym jest również twierdzenie: cel uświęca środki. Może przecież być zupełnie dobry cel, a postępowanie, w którym dąży się do owego celu, jest złe, a więc tym samym popełniamy winę i zasługujemy na karę.

11. Różne te formy sprawdzianów etycznych występują, jak wspomniano, zwykle obok siebie, w najróżniejszych połączeniach. Młodzież nie widzi w nich przeciwieństw i potrafi doskonale pogodzić je ze sobą, nawet np. pęd do samodzielności i normę teonomiczną. Jeszcze łatwiej sharmonizować inne punkty widzenia, to też spotykamy prawie z reguły w doskonałej zgodzie z sobą jako zasady etyczne: służbę Bogu, ojczyźnie (państwu), ludzkości, dążenie do dobra własnego oraz bliźniego jako jednostki i jako zbiorowości. W wielu wypadkach znajdziemy je nie tylko zestawione obok siebie, lecz ułożone według słusznej hierarchii wartości. Przykładem takiego harmonijnego i wyrównanego układu może być często już cytowana odpowiedź II, 2, dz., która zaczyna od przyjemności i dochodzi po przez pożyteczne do woli Bożej jako normy najwyższej i najpewniejszej.

12. Czasem z którąś z wymienionych form łączy się uzasadnienie jej, i to tak ściśle, że w niektórych wypadkach trudno odłączyć kryterium od motywu, do tego stop-

nia przenikają się wzajemnie. Rzecz oczywista, że zachodzi pokrewieństwo między rodzajem normy a jej pobudką.

Ta więc np. eudemonizm i utylitaryzm miewa uzasadnienie egoistyczne. Sprężyną decyzji jest tutaj poszukiwanie własnego dobra, dążenie do obrony i rozwoju swej osobowości. Młodzież gotowa jest spełniać to, o czym skądinąd wie, że jest dobrym, gdyż widzi w tym także zysk dla siebie. Nie musi to być ciasny egoizm, lecz dobrze pojęty interes własny. W postaci pozytywnej przejawia się to jak troska o swe zbawienie.

III, 17, ch. Przez dobre czyny zasługujemy sobie na szczęśliwą wieczność.

II, 1, dz. Pełniąc dobry uczynek odnoszę korzyść duchową.

lub jako dążenie do rozwoju i wzbogacenia swej osobowości.

II, 4, dz. Dobre uczynki uszlachetniają duszę (podobnie III, 5, ch.).

III, 20, ch. Dobre uczynki umożliwiają życie, rozwijają je, złe tamują.

II, 5, dz. Powinniśmy się starać być coraz lepszymi... lepszymi zaś i doskonalszymi można stać się przez wykonywanie dobrych uczynków. Przez dobre uczynki uświęcamy swą duszę.

VI, 4, dz. Zadowolenie (po dobrym uczynku)... zachęca do dalszych dobrych uczynków.

Pełnienie woli Bożej leży w tym wypadku we własnym interesie. Odwrotnym motywem może być obawa przed szkodą. Zło zaś moralne czyli grzech jest właśnie nieszczęściem dla duszy.

II, 7, dz. Czyniąc zło, narażam się na coraz gorsze uczynki, co oddala mnie od Boga.

Pewną rolę odgrywa też lęk przed karą.

II, 3, dz. Ażeby... nie mieć wyrzutów sumienia, że się coś złego uczyniło, dlatego trzeba dążyć do spełniania dobrych uczynków.

IV, 1, dz. Chrystus jako motyw odstraszający od złych uczynków podaje obawę przed karą piekła: „Bójcie się tego, który i duszę i ciało może zatracić do piekła".

Przeważnie nie jest to zamykanie się w ciasnym świecie własnych interesów, lecz łączy się także z motywami altruistyczno-społecznymi. Dobre uczynki, to właśnie te, które dają sposobność służenia innym. Bardzo silnie i często młodzież poczuwa się do obowiązku pracy dla dobra bliźnich, czy to będzie pomoc materialna czy duchowa (liczne przykłady w zespole V).

II, 12, dz. (Dobre uczynki to te, które) czynię nie dla pochwały swojej, lecz spełniam w dobrej intencji, aby ulżyć jak tylko mogę niedoli bliźnim (następują różne przykłady).

W związku z tym podkreśla się nieraz, jak wielki pożytek z naszych dobrych uczynków mają bliźni, stąd obowiązek służenia dobrym przykładem.

II, 7, dz. Inni widząc naszą sumienność, naśladują nas.

Motywy patriotyczne i obywatelskie występowały w przykładach podanych wyżej przy utylitaryźmie społecznym.

Mniej lub więcej wyraźnie, często nawet silniej, niż motywy społeczne, zaznaczają się pobudki religijne; będą nimi głównie następujące: chęć podobania się Bogu, miłość ku Niemu, np. (II, 4, dz.) obowiązek służby Bogu (III, 20, ch. częste w zespole III i IV), być dobrym dzieckiem Bożym (II, 3, dz.).

IV.

13. Sumienie; jego działanie. 14. Sumienie przed- i pouczynkowe. 15. Norma pozytywna czy negatywna? 16. Czy ewolucja normy z wiekiem.

13. Najczęściej najobszerniej z pomiędzy norm opisywane jest sumienie. Wymieniano jest ono zarówno obok woli Bożej jak i samodzielnie, czasem nawet zestawiane i porównywane z nią, np.

III, 1, ch. Bóg dał nam przykazania... nie każdy jednak pamięta o nich zawsze, więc dał nam Pan Bóg jeszcze wskaźnik, który zawsze mówi człowiekowi, który uczynek jest dobry, a który jest zły, a tym wskaźnikiem jest sumienie. Jest ono stróżem Bożego prawa.

Bywa jednak także odwrotnie, że sumienie wymaga uzupełnienia czy kontroli, jak np.

III, 30, ch. Takim sędzią nade mną jest sumienie... lecz na nim nie zawsze mogę polegać. Na niektóre złe uczynki sumienie moje wcale nie reaguje, lub usprawiedliwia je przede mną. Lecz jest jeszcze drugi niezawodny środek, rozpoznający dobro od złego. Jest nim przykazanie Boże.

Na ogół jednak jest właśnie sumienie tym wskaźnikiem najbliższym i najprzystępniejszym, zwłaszcza w wypadkach wątpliwych. Wtedy ono decyduje.

VI, 8, ch. Czyn może być sprzeczny z prawem, z mniemaniem ogółu, może mnie narazić na stratę... nie znaczy to, żeby być wszystkiemu i wszystkim przeciwny, bynajmniej, lecz zawsze kierować się tym, co dyktuje nam nasze sumienie.

Zwykle młodzież tylko wymienia sumienie, a nie zajmuje się jego działalnością. Jeżeli zaś opisuje ją, czyni to najczęściej w sposób dość naiwny, niesamodzielny, mało wykraczający poza określenia katechizmowe. Posługuje się wtedy wyrażeniami jak: głos wewnętrzny, coś co mamy w sobie nawet podświadomie (VI, 13, ch.) i tp. Z krótkich tych wzmianek spróbujmy odtworzyć sposób działania sumienia.

Występują tam, zwykle nie odróżniane, dwie jego czynności: pouczanie oraz upominanie. Do tematu naszego należy przede wszystkim rzecz pierwsza: pouczanie, pomoc przy wartościowaniu czynu. Jak ono się odbywa? przez jaki proces psychiczny? Rzecz oczywista, że tutaj przede wszystkim zaznaczają się różnice typów opisanych poprzednio.

Wielu odpowiadających po prostu identyfikuje sumienie z rozumem.

I, 1, ch. Sumienie... mówi człowiekowi, że różnica między dobrym, a złym istnieje... O tej różnicy mówi nam własny rozum...

III, 13, ch. W sądzie pomiędzy dobrym, a złym kieruje się (człowiek) sumieniem... Czyni tak, jak mu rozum i sumienie nakazuje.

Jako dalsze przykłady można by w tym miejscu prawdopodobnie przytoczyć tych, których poprzednio zaliczyliś-

my do typu rozumowego. Pewna grupa dziewcząt znowu zdaje się przeciwstawiać sumienie rozumowi, gdyż wymienia je obok siebie bez żadnego związku. Rozumowi przypisują funkcje odróżniania, sumieniu zaś upominania, działania środkami irracjonalnymi.

I, 3, dz. Człowiek posiada rozum, który pozwala odróżnić co dobre a co złe. Oprócz rozumu posiada jeszcze sumienie, które za złe uczynki robi wyrzuty... (podobnie I, 5 dz.; II, 7, dz.).

W jeszcze innych wypadkach wytworzyło się na skutek reakcyj uczuciowych po dawnych czynach pewne doświadczenie, jakby nawyk oceniania.

IV, 1, dz. Przez sumienie człowiek poznaje,... O różnicy czynów mówi nam własne doświadczenie. Doznajemy duchowego zadowolenia wtedy, gdy pewne uczynki dobre wykonujemy, przeciwnie, wyrzuty sumienia, gdy złe spełniamy (podobnie IV, 5, dz.; por. jeszcze III, 23, ch. sumienie=obowiązek, nasze pojęcie dobra i zła).

Najgłębszą i wszechstronną analizę przeżycia sumienia mamy w przykładzie poprzednio już wspomnianym.

V, 1, ch. Poznaje się dobroć czy złość jakiegoś uczynku przez jakiś wewnętrzny głos, mówiący mi, czy postąpiłem dobrze czy źle. Głos wewnętrzny czyli sumienie mówi mi, że tak należy, a tak nie należy czynić. Ten głos wewnętrzny działa jakby pośrednio przez rozum. Najpierw odczuwamy jakiś wewnętrzny niesmak po spełnieniu złego lub zadowolenie... po spełnieniu uczynku dobrego, a potem dopiero zastanawiamy się nad wartością danego uczynku. Dochodzimy w konkluzji do wniosku, że uczynek spełniony był dobry, a tamten zły. W tym rozumowym zastanawianiu się nad znaczeniem naszego uczynku dochodzimy także do innego wniosku, że w danym wypadku powinniśmy postąpić inaczej, a w drugim, że postąpiliśmy dobrze.

14. W związku z tym należy rozpatrzeć kwestię, kiedy występuje działanie sumienia, przed uczynkiem, podczas niego, czy dopiero po nim. Zapewne jest ono czynne we

wszystkich tych trzech fazach, lecz nie równie silne, to też w opisach młodzieży akcentuje się to jednę to drugą. Temat zadany do pisemnej odpowiedzi celowo był tak ujety, by nie sugerował specjalnie żadnej fazy; na skutek jednak doświadczeń przy pierwszych próbach podawałem w następnych, zwłaszcza na powtarzające się zwykle zapytania, przy instrukcji, że chodzi zarówno o czyn zamierzony jak i dokonany. Mimo to pozostała dość wyraźna różnica u różnych grup młodzieży, co naprowadziło mnie na przypuszczenie, że tutaj znowu chodzi o odmienność typów, przy czym ponownie zaznaczało się podobieństwo z typami omówionymi już poprzednio (w punkcie 8).

Oto przykład normy przeduczynkowej.

VI, 10, ch. Kiedy mam coś zrobić, czuję w sobie jakiś niepokój lub zadowolenie. Przed każdym więc czynem namyślam się, czy on jest dobry czy nie.

W dalszym ciągu należało by wymienić tutaj tych wszystkich, których przytoczyłem wyżej, a którzy podali, że ocena uczynku zależy od przekonań oraz od przewidywania skutków jego, a więc prawie wszystkich przedstawicieli typu racjonalnego (patrz p. 8). Podobnie zaliczyłbym do tej grupy i tych, którzy bardzo silnie podkreślają, że na wartość czynu wielki wpływ wywierają motywy i intencje, w jakich go spełniono. (Ostatniej kwestii, dość wyraźnie występującej w wielu odpowiedziach, nie uwzględniłem poza tym, jako nie należącej ściśle do tematu). Wszyscy oni tym samym stwierdzają, że zdawali sobie sprawę z moralności czynu jeszcze przed jego popełnieniem.

Ta cecha wyraźniejszego sumienia przed uczynkiem zaznacza się wybitnie w zespołach III, V i VI, a więc badanych później, starszych wiekiem (od 17 r. w górę) oraz mających przewagę chłopców wzgl. czysto męskim, najsilniej w VI. Nie mogła jednak spowodować tego instrukcja (patrz wyżej), gdyż mimo to pozostała wielka różnica między chłopcami a dziewczętami tych samych zespołów. Uderza także, że i dziewczęta zespołu VI przeważnie wspominają sumienie przeduczynkowe, lecz równocześnie stwierdzają, że nie zawsze się to zdarza, że jednak góruje sumienie pouczynkowe, np.

VI, 2, dz. Często po spełnieniu czynu dopiero przychodzi zastanowienie: wtedy wartość jego oceniam również przez badanie jego stosunku do przykazań i sumienia. Normalnie należało by przed spełnieniem czynu zbadać jego wartość etyczną, lecz ponieważ się często o tym zapomina, i td.

Odwrotnie u chłopców; ci z nich, którzy obok siebie opisują obie fazy sumienia, stawiają je na równi lub z większym naciskiem mówią o fazie przeduczynkowej.

VI, 7, ch. Mówiąc teraz ogólnie: czyn mój wtedy uważam za dobry, kiedy jestem przekonany, że uczyniłem coś, co jest zgodne z głosem sumienia, i co uczyniłem w tej intencji i przekonaniu, że czynię dobrze. Czyn zły to wyrzuty sumienia, to przekonanie przed samym czynem, że będę czynił źle.

Działalność sumienia podczas spełnienia czynu nigdzie nie występuje wyraźniej, gdyż chyba nie można brać pod uwagę takiego wyrażenia, jak następujące.

VI, 11, ch. Czyn taki jest dobry, kiedy towarzyszy mu zadowolenie. (Poza tym odpowiadający głównie zajmuje się dwiema innymi fazami).

VI, 1, dz. Za czyn dobry uważam taki, w czasie którego zarówno przed spełnieniem jak, i w czasie spełnienia, jak również po spełnieniu nie mam żadnych wątpliwości, że czyn jest dobry... (jedyny przykład, który obok siebie wylicza wszystkie trzy fazy, ale również opisuje tylko pierwszą i trzecią).

Najliczniej jednak występuje w opisach sumienie pouczynkowe, i to zwykle jako jedyna faza. Odnosi się to do prawie wszystkich dziewcząt bez wyjątku — co jaskrawo zaznacza się w mieszanych zespołach V i VI—oraz do pewnej części chłopców zespołu III. Jest to tak wyraźne, że mimo woli nasuwa się pytanie, skąd to pochodzi, czy tylko z nieudolności wyrażenia, czy też z przyczyn głębszych, jak właściwości płci lub cecha odnośnej fazy rozwojowej. Biorąc pod uwagę całość odpowiedzi skłonny jestem przyjąć drugą możliwość, mianowicie, że jest to uwarunkowane czynnikami wewnętrznemi. Oto przykład, jak bardzo mło-

dzież działa impulsywnie, najpierw czyni, a dopiero potem zastanawia się.

II, 2, dz. Uczynek mój uważam za dobry, jeżeli przynosi mi zadowolenie, i to nie chwilowe, lecz trwałe. Każdy bowiem uczynek spełnia się dla przyjemności, nawet zły. Po dobrym jednak uczynku zupełnie inna jest radość... nie żałuje się tego czynu nigdy. Przy tym nie ma się żadnych wyrzutów sumienia, owszem radość rozpiera serce. Jestem wtenczas mimo woli wesoła, cieszę się, wiem, że to dobrze było. Mój uczynek uważam za dobry, jeżeli innych mogę uszczęśliwić. Jeżeli się zgadza z nauką Chrystusa, wtenczas z całą pewnością wiem, że uczyniłam dobrze. Zresztą aby wyrazić to wszystko, co się u mnie objawia po spełnieniu dobrego uczynku, brak mi słów i określeń, gdyż jestem wtenczas nad wyraz wesoła. Lecz radość ta jest inna, radość duchowa... No i po zastanowieniu się nad uczynkiem dobrym, sam rozum mi wskazuje, że uczyniłam dobrze. Nie zawsze bowiem, można się kierować uczyciem, gdyż ono może być mylne... Natomiast uczynek uważam za zły, jeżeli nie przynosi mi żadnej radości duchowej ani wewnętrznego zadowolenia... Dla przyjemności bowiem czyni się nawet źle, lecz przyjemność taka bywa chwilowa. Zaraz potem następuje reakcja, radość pierzcha, wyrzuty sumienia dręczą... Następuje żal i rozpacz, a do ust cisną się pytania: dlaczego to zrobiłam, powiedziałam, dlaczego tego dobrego nie zrobiłam (jeżeli miałam wybór), dlaczego się nie namyśliłam? i t.d.... Po zastanowieniu się, złoszczę się na siebie, że mogłam postąpić wbrew rozumowi lub dobremu uczuciu. Po tych wszystkich objawach, które następują po jakichkolwiek uczynkach, rozpoznaję, czy one były dobre czy złe.

Jest to jednostka o wybitnym temperamencie sangwinicznym, która istotnie tak gorąco przeżywa, jak opisuje. Lecz także inne, spokojniejsze natury, często zwracają uwagę głównie na reakcje pouczynkowe. Ma się wrażenie, jak gdyby

młodzież nie lubiła zastanawiać się przed czynem, jak gdyby zdawała się na jakiś instynkt moralny, zwłaszcza dziewczęta [11]). Ale i po czynie opierają się raczej na uczuciu niż na rozumie.

Sumienie pouczynkowe objawia się przede wszystkim w postaci różnych reakcyj emocjonalnych. Są nimi [12]) po uczynku dobrym: zadowolenie, radość, wewnętrzna błogość, spokój, ulga, szczęście określane zwykle jako głębokie i trwałe. Silniejsze jeszcze bywają następstwa złego czynu: niesmak, smutek, żal, niezadowolenie z siebie, złość na siebie samego, niepokój, lęk, różne wyrzuty. Jeżeli nawet czyn zły sprawił jakąś przyjemność, jest ona innego rodzaju, niż po dobrym (patrz ostatni przykład). Często przeżycia wewnętrzne mają także rezonans fizyczny. Składnik myślowy w postaci refleksji pouczynkowej również występuje, lecz słabiej; jeszcze mniej element wolicjonalny jako postanowienie.

Przykładów nie przytaczam, gdyż trzeba by zbyt dużo powtarzać, zresztą odpowiedzi są dość zgodne w opisywaniu objawów sumienia. Szczególnie plastyczne są opisy dziewcząt, co się tłumaczy zarówno większą łatwością wyrażania się i większą wylewnością, jak i niewątpliwie silniejszą wrażliwością na przeżycia. Niechaj wystarczy jeden przykład dość wszechstronnie przedstawiający przejścia młodej duszy.

VI, 6, dz. Nie zawsze zdajemy sobie sprawę z tego, co i jak czynimy. Uważam, że wtedy, gdy coś zrobię, mogę sobie uświadomić, czy to było dobre czy złe. Gdy zrobię coś dobrego, to czuję to. Dobry uczynek, uważam, jest wtedy, jeżeli jestem zupełnie po spełnieniu go spokojna, jeżeli nie mam żadnych skrupułów ani wątpliwości. Jeżeli on się zgadza z moimi poglądami, naturalnie dobrymi. Zresztą, każdy człowiek ma sumienie, które stale czuwa i ostrzega nas. Gdy sumienie jest spokojne — to wiem, że to co zrobiłam jest napewno

---

[11]) Por. Clostermann, dz. cyt. str. 50.

[12]) Por. Müncker, dz. cyt., str. 39 nn.

dobre i nic zarzucić mu nie można. Wręcz zaś przeciwnie, gdy uczynię coś, co można nazwać złym, wtedy czuję te wyrzuty sumienia. Umysł mój jest niespokojny, gdy rozmawiam z kimś, nie mogę czynić tego ze zwykłą sobie swobodą i łatwością, kręcę się i t. p. Za skrajnie zły czyn uważam taki, który był już obmyślany naprzód z tym przeświadczeniem, że on jest zły. Wtedy sumienie bardzo kołacze i mówi „źle robiłaś, napraw to".

Na tego rodzaju doświadczeniach wewnętrznych polegają młodzi przeważnie, zwłaszcza w sprawach mniejszej wagi. Rzadko tylko odzywa się głos krytyczny jak już cytowane (II, 2, dz.; II, 6, dz.; VI, 11. ch.) i następny.

III, 30, ch. Lecz na nim (sumieniu) nie można polegać. Na niektóre złe uczynki sumienie moje wcale nie reaguje lub usprawiedliwia je przede mną. Lecz jest jeszcze drugi, niezawodny środek, rozpoznający dobro od złego; jest nim przykazanie Boże... jedyny wskazidroga i miara dobra i zła.

Zakończmy ten rozdział wnioskiem: w okresie dojrzewania kieruje się młodzież, zwłaszcza żeńska, przy ocenie czynu w znacznym stopniu jakąś intuicją moralną, która jest zapewne wynikiem przejść wewnętrznych po poprzednio spełnionych czynach: głównie chodzi tu o doznania natury uczuciowej.

Pod koniec okresu dojrzewania i w początkach adolescencji wysuwa się się nieco na pierwszy plan refleksja przeduczynkowa, przynajmniej u chłopców, bo u dziewcząt nadal jeszcze przeważa intuicja.

15. W dalszym ciągu warto zastanowić się nad tym, czy młodzieńcza norma moralności, zwłaszcza sumienie, jest raczej pozytywna czy też negatywna; inaczej: czy młody człowiek więcej zastanawia się nad uczynkami dobrymi czy złymi, czy więcej zależy mu na tym, by czynić dobrze niż unikać złego.

W niewielu wypadkach odpowiadający zajmuje się przeważnie czynem złym, grzechem. Tak np. III, 23, ch. poświęca cały długi opis złu w człowieku, jego objawom, przytacza różne przykłady złych uczynków, a tylko krótko okre-

śla, jaki uczynek uważa za dobry. Podobnie III, 16, ch. głównie zajmuje się złym, a dopiero w konkluzji zaznacza: dobry uczynek jest przeciwny wszystkim uczynkom złym.

Są to jednak wyjątki. Ogół młodzieży odpowiadającej poszukuje przede wszystkim kryteriów czynu dobrego. Jest to zresztą podobno łatwiejsze.

V, 11, ch. Z osądzeniem uczynku swego, czy on jest dobry, jest łatwiejsza sprawa, niż czy jakiś uczynek jest zły.

Wiele głosów, przedstawiwszy obszernie swoje zapatrywania na uczynki dobre, stwierdza krótko jak następuje:

II, 5, dz. Uczynki złe są niejako przeciwstawieniem uczynków dobrych (podobnie II, 7, dz.; II, 8, dz; II, 12, dz.).

III, 5, ch. Zło jest zaniedbaniem dobra lub przekroczeniem miary.

Reszta zaś, chociaż nie wyraża tego tak dobitnie, podobnie kładzie nacisk w swych odpowiedziach na uczynki dobre. Nie sądzę, by to się stało na skutek sugestii tematu, gdyż ten mówił wyraźnie o dobrym i złym uczynku. Wydaje mi się raczej, że jest to objaw charakterystyczny dla tego okresu rozwoju, w którym znajdują się odpowiadający, t. j. w pełni wieku dojrzewania.

W takim razie nastąpiła pewna zmiana w porównaniu z latami wcześniejszymi. Norma moralności dziecka w wieku rozeznania jest negatywna, przynajmniej co do formy [13]). Dziecko określa obowiązki swoje, także pozytywne, w formie zakazu. Kiedy ta zmiana nastąpiła w ciągu późniejszych lat, należało by zbadać osobno. W każdym razie młodzież dojrzewająca inaczej już podchodzi do czynów moralnych, sformułowanie zasad etycznych jest już pozytywne. Tak, sądzę, bywa z reguły. Przykłady zaś, przytoczone powyżej, stanowią zapewne wyjątki.

Kilka innych przykładów, głównie u dziewcząt, świadczyło by o tym, że u nich sumienie spełnia więcej funkcję odstraszającą od złego niż zachęcającą do dobrego, bo tam-

---

[13]) Frankenheim. Entwicklung des sittlichen Bewusstseins beim Kinde. Freiburg 1933. str. 100 nn.

tą opisują obszerniej. Byłaby to więc także norma negatywna, lecz innego rodzaju. Mam wrażenie, że chodzi tutaj zupełnie wyraźnie o owoce nieodpowiedniego kształtowania sumienia dziecka, zwłaszcza w wieku rozeznania, które młody człowiek zabiera z sobą w życie jako przykre jarzmo. Z takich wyrastają potem owe dusze przygarbione, co to nie mogą wzroku oderwać od swoich grzechów, by skierować go ku wyżynom dobra.

16. Pozostaje jeszcze kwestia, czy nie można stwierdzić jakiej ewolucji odnośnie do normy moralności młodzieży w miarę jej wzrastania w tych okresach, do których należą odpowiadający, t. j. w wieku pokwitania i w przejściu do wieku młodzieńczego. Niewątpliwie zmienia się z wiekiem moralność młodego człowieka, np. Pfliegler [14]) mówi o osłabnięciu motywów religijnych, Pieter [15]) o stopniowej sekularyzacji ideałów moralnych. Łatwo mogło by to łączyć się także ze zmianą normy moralności tych okresów. Na podstawie jednak materiału, na którym się opieram, trudno wysnuć jakieś uogólnienia, gdyż ilość odpowiadających jest za mała, by można w niej wyodrębnić różne i liczebnie dostateczne grupy według wieku. Zresztą do tego celu trzeba by przeprowadzać te same badania z tą samą młodzieżą co pewien czas. Wprawdzie wśród badanych jest czworo repetentów, którzy odpowiadali dwa lata z rzędu, lecz to za mało podstawy do wyprowadzenia wniosków. U dwojga odpowiadających ponownie znać postęp o tyle tylko, że druga odpowiedź jest obszerniejsza i staranniejsza co do formy, w treści natomiast normy zmian nie widać.

Kilka spostrzeżeń związanych z wiekiem podałem już poprzednio, a mianowicie:

1) przy przejściu do wieku młodzieńczego ustępuje intuicja etyczna nieco miejsca świadomej refleksji przeduczynkowej, przynajmniej u chłopców (p. 10).

2) u chłopców starszych, około 18 r. ż., pojawiają się pewne ślady relatywizmu, silniej także występuje punkt widzenia utylitarystyczny (p. 10).

---

[14]) Die Teleologie der relig. Bildung. Innsbruck 1935, str. 153 nn.

[15]) dz. cyt. str. 337.

3) norma moralności, negatywna w dziecięctwie, zamienia się w wieku dojrzewania na przeważnie pozytywną p. 15).

V.

17. Wnioski końcowe. Przekonania teoretyczne a praktyka życia.

17. Dobiegamy do końca wędrówki po zagadnieniu młodzieńczej normy moralności. To cośmy ujrzeli, nie były rewelacje, to raczej empiryczne potwierdzenie rzeczy znanych. Wniosków zaś, któreśmy sformułowali, nie możemy bez zastrzeżeń uogólniać, gdyż materiał, z którego zostały wysnute, nie jest dość liczny i w stu procentach pełnowartościowy. Tym nie mniej sądzę, że i te rozważania mogą dać pewien pożytek i rzucić nieco światła na problem zasad moralnych młodzieży.

W zagadnieniu tym należałoby wyróżnić dwie strony: materialną i formalną, t. j. treść zasad moralnych młodzieży, oraz sposób, w jaki je przeżywa, przy czym pierwsza należy więcej do etyki, druga raczej do psychologii. Ze względu na zastrzeżenia, jakieby można mieć co do empirycznej podstawy naszych roztrząsań, a które podnosiłem na wstępie i w ciągu artykułu, chciałbym większy nacisk położyć na stronę psychologiczną, która wydaje mi się pewniejszą. Starałem się to uwypuklić w toku opracowania.

Sądzę jednak, że i wyniki materialne, t. j. etyczne tematu nie są zupełnie bez wartości. Raz jeszcze chcę podkreślić, że nie chodziło w tym artykule o obraz moralności młodzieży, lecz o jej zapatrywanie na zasadnicze sprawy etyczne, o tę część jej światopoglądu, z której dopiero wyniknąć mogą czyny. To więcej młodzieńcza teoria moralności, niż sama moralność. Przed oczyma naszymi powstał obraz do pewnego stopnia nie rzeczywisty, lecz idealny, do którego młodzież w lepszych chwilach się ucieka. Tymi zasadami chciałaby się kierować.

Czy naprawdę według nich żyje? czy rzeczywistość odpowiada ideałom? Trudno to stwierdzić w sposób ścisły i pewny. Ze względów bowiem metodologicznych łatwiej zbadać czyjeś przekonania moralne, niż jego moralność.

Pewien wszakże związek między poglądami teoretycznymi a postępowaniem praktycznym na pewno istnieje, dlatego też uważa Ch. Bühler [16]), że poznanie poglądów młodzieży daje jakąś orientację i wgląd w jej czyny. Możemy jednak nawet bez osobnych badań i z łatwością przekonać się, że praktyka nie dociąga do poziomu teorii. I w naszych odpowiedziach zaznaczają się z lekka tu i owdzie skargi młodzieży na rozdźwięk między tym, co według jej szczerych pragnień powinno być, a tym, co rzeczywiście jest. O to toczy się walka w niejednej młodej duszy, walka bogata w zwycięstwa i upadki. Lecz to wykracza już poza ramy niniejszej pracy.

Ks. IGNACY WALCZEWSKI (Rydzyna).

Metoda nauczania ks. Adriana wobec psychologii wieku dojrzewania

W ostatnim stuleciu nauczanie młodzieży uległo bardzo wielkim przemianom. Jeżeli jeszcze w początkach XIX wieku, mimo istnienia dydaktycznych wskazań Komeniusza i Pestalozziego, dążeniem dydaktyki było danie młodzieży całej masy wiadomości w sposób prawie wcale nie liczący się z jej psychiką (tę „dydaktykę" w Anglii skarykaturował i wyśmiał Karol Dickens w satyrycznej powieści „Dombi i Syn" t. I), to już w drugiej połowie tegoż XIX wieku, a zwłaszcza w ostatnim jego ćwierwieczu, uległo to zmianie o tyle, że duże dawki wiadomości starano się stosować młodzieży w sposób jaknajbardziej zgodny z jej psychiką, aby mniej wiedzy „szło na marne".

Tej ściśle intelektualistycznej metodzie, zamało uwzględniającej inne poza rozumem władze duszy, jak uczucia i wolę, i wychodzącej z założenia sokratycznego, że sama wiedza

---

[16]) Dziecięctwo i młodość. Geneza świadomości. Tłumaczyła W. Ptaszyńska. Warszawa 1933, str. 431.

urabia charakter [1]), przeciwstawiono z chwilą rozwoju psychologii doświadczalnej i pajdologii metody „nowe", niejednokrotnie skrajnie przeciwne metodzie Herbarta. I w ten sposób wiek bieżący przyniósł w pedagogii i w dydaktyce daleko idące przeobrażenia. Mianowicie zaczęto szeroko głosić, że w nauczaniu trzeba dążyć do usamodzielnienia młodzieży pod względem duchowym, do doprowadzenia jej do takiego stanu, ażeby trafiła sama z pomocą nauczyciela, lub nawet po tym bez tej pomocy, pod kierunkiem, czy nawet później zupełnie samodzielnie zdobywać sobie przy pomocy własnej pracy wiedzę, słowem: by młodzież umiała się kształcić. Dydaktyka obecna „wychodzi ze słusznego założenia, że w szkole zaczyna się kształcenie człowieka, ale bynajmniej się nie kończy. Zadaniem więc szkoły jest nietyle dać możliwą pełnię tego wykształcenia pod względem ilościowym, ile raczej wskazywać właściwe drogi kształcenia i pokazać, w jaki sposób należy się kształcić, zdobywać wiedzę i doświadczenie" [2]).

Nowa ta szkoła, przybierająca w różnych krajach różne formy nazwy, wychodzi z założenia, że dusza dziecka szkolnego to nie karta nie zapisana czy puste naczynie, w które można wlewać wiedzę chociażby w sposób jaknajbardziej liczący się z możliwościami receptywnemi, ale to palimpsest kilkakrotnie zapisany, to zasób energii czekającej na wyzwolenie, to zasób odziedziczonych czy nabytych wiadomości, skłonności czy zdolności, które wychowawcy winni tylko należycie uruchomić, aby rozwinęły się celowo i skierowały ku wielkiemu twórczemu wysiłkowi życia na pożytek jednostki samej i społeczeństwa [3]).

Nowa ta metoda, przeszedłszy ewolucję od Cygnäusa i Kaasa przez Johna Deweya (w Stanach Zjednoczonych), Kerschensteinera, Gaudiga i Scheibnera, rychło dosyć zna-

---

[1]) Por. referat ks. Ign. Adamskiego na kursie katechetycznym w Poznaniu 1929 — ks. Dr Noryśkiewiecz. Pamiętnik Kursu Katechetycznego w Poznaniu 1929. str. 17.

[2]) Zygmunt Łempicki: Nowy instrument nauczania. Muzeum 1933. zesz. 2. str. 103.

[3]) Ks. I. Adamski: Literatura Pedagogiki Twórczej w nauce religii. art. w „Wiadomości dla duchowieństwa" 1928. nr 12. str. 362.

lazła zastosowanie i w nauce religii [4], która przecież nie może pozostać w tyle za naukami świeckimi, za zdobyczami psychologii nowoczesnej i pedagogiki świeckiej, ale winna to, co dobre, zaprząc w służbę katolickiego wychowania [5]).

To też w krótce po herbartowskiej metodzie monachijskiej Webera i Stieglitza powstała w ślad za szkołą pracy— szkoła twórcza w nauce religii. I ona, podobnie jak jej świecka siostra, przechodziła różne przeobrażenia: od „paznogciowej" [6]), rękodzielniczej metody Clemenza do skrajnej „samodzielnej czynności umysłowej" Schüsslera i do umiarkowanej, bo uznającej w pełni metodę monachijską, metody ks. Dra Adriana [7]).

System ks. Dra Adriana nie różni się zasadniczo od monachijskiej metody hebarcjańskiej czy willmanowskiej. Trzy główne „stopnie formalne" (widzę—pojmuję—stosuję) peadagogiae perennis pozostają i tu, jak zresztą w każdej rozumnej pedagogice [8]).

Uznając więc zasługi i skuteczność metody monachijskiej, daje ks. Adrian dowód, że kroczy drogą umiarkowaną i raczej uzupełnia metodę willmanowską, rozbudzając drzemiącą w niej aktywność. aniżeli ją przekreśla.

Charakterystyka metody adrianowskiej.

Uaktywnienie samej młodzieży w odkrywaniu (nigdy w tworzeniu) [9]) prawd odwiecznych jest rzucającą się w oczy cechą metody ks. Adriana. Według niego uczeń nie jest martwą bryłą, która w stosunku do nauczyciela zachowuje

---

[4]) Por. ks. Rozkwitalski: Szkoła twórcza w nauce religii. Grudziądz 1932.

[5]) Por. ks. Tihamer Toth: Jugendseelsorge, Paderborn-Schöningh 1933, str. 245.

[6]) Ks. Michalski: Trudności pedagogiczne przy stosowaniu metody szkoły twórczej w nauce religii. Pamiętnik Kursu Katech. w Poznaniu. 1929. str. 104.

[7]) Por. ks. Dr Adrian: Weisheit aus des Höchsten Mund. Mergentheim, 1926, str. 17, t. I.

[8]) Por. ks. Dr Mazurkiewicz: Istota i wartości szkoły twórczej wobec nauki religii. Pam. Kursu Katech. Poznań, str. 99.

[9]) Ks. Dr Adrian: Weisheit aus des Höchsten Mund, t. I, str. 1.

się biernie, lecz jest żywym człowiekiem, który działa, myśli i interesuje się rozlicznymi sprawami. Aktywność tę trzeba w uczniu uszanować, budzić w nim zainteresowanie także religijne, uprzytamniać mu stosunek jego do Boga i uczyć poszukiwania prawdy. Ks. Adrian wychodzi z założenia, że wiara nie jest nam z zewnątrz wtłoczona do myśli i serca, ale że odpowiada organicznym potrzebom całej duszy, że życie domaga się wiary. Zresztą dziecko, przychodzące do szkoły, ma już cały szereg prawd religijnych. „Już przed nauczycielem do dziecka zbliżył się Kościół przez rodzinę, przez sakramenta i liturgię, przez kapłana, przez życie"[10]). Do nauczyciela więc będzie należało wyłuskać drzemiące w dziecku prawdy religijne, przekręcić niejako kontakt, aby utajona w duszy energia puściła się w ruch, oświecała, ogrzewała i poruszała dziecko. Chłopiec stworzony został z elektryczności, twierdzi któryś z amerykańskich pedagogów[11]). W metodzie ks. Adriana nauczycielowi przypada rola pomocnika w wyszukiwaniu przez uczniów prawdy objawionej, rola przewodnika, przeprowadzającego ucznia przez trudne przejścia i naprowadzającego na dobrą drogę. „Kto wedle możności miasto siebie pozwoli Bogu działać jako nauczycielowi i wychowcy, ten wedle myśli Bożej jest najlepszym nauczycielem religii[12]). Z pomocą nauczyciela „winne dzieci i młodzież katolicka uświadomić sobie tę oczywistą łączność, jaka istnieje między nami i Bogiem, oraz zrozumieć wszystko to, czego Bóg dla pouczenia i zbawienia ludzi dokonał, a winne zrozumieć działalność Boską w tym celu, aby łącznąść swoją z Bogiem (religare) z radością uznawały i czynami etycznemi stwierdzały"[13]).

Pierwszym nauczycielem jest Bóg sam i trzeba pozwolić, by On przemawiał do duszy dziecka. A jak Bóg prze-

---

[10]) Ks. Dr Adrian: O najlepszym sposobie nauczania religii. „Przyjaciel Szkoły" 1929. Nr 5. Por. też. ks. Prof. Skaziński: O współczesną metodę w nauczaniu religii w nowej szkole polskiej. Miesięcznik Katechet. 1934. Nr 12. str. 446.

[11]) Por. ks. Tihamer Toth: Jugendseelsorge. str. 168.

[12]) Ks. Adrian: O najlepszym sposobie nauczania religii. „Przyjaciel Szkoły".

[13]) Ks. Adrian: Arbeitsunterricht im kath. Religionsunterricht an Höheren Schulen. II Kath. Kongress. 1928. str. 84.

mawia? W sposób najbardziej odpowiadający naturze ludzkiej, jej możnościom, skłonnościom, dążnościom. „Prostota moja tak mi mówi — pisze Adrian: gdyby nauczono w ten sposób, jak Bóg pouczał ludzkość o danej rzeczy w „Szkole Ojca" w Starym Testamencie, potem w „Szkole Syna" w ewangelii, następnie w „Szkole Ducha Św." począwszy od Zesłania Ducha Św. na apostołów, gdyby nad to po za dziejami Objawienia uwzględniono historię dogmatów, jak to urząd nauczycielski Kościoła pod wpływem Ducha Św. znalazł zawsze najtrafniejszą odpowiedź na każdy błąd, na na każdą wątpliwość i każde zagadnienie, wtenczas mielibyśmy taki tok i tę metodę nauczania, którą uważalibyśmy za względnie najlepszą, bo ona byłaby istotnie metodą boską" [14]). „Każda prawda objawiona — twierdzi dalej ks. Adrian—każda idea i każdy dogmat występuje w Objawieniu Bożem zawsze w potrójnej szacie: Boska prawda 1) jest widzialna i dająca się przeżyć (doświadczyć), 2) jest dosłyszalna w słowach, 3) jest wewnętrznie poznana, przyjmowana, pożądana, umiłowana. Dalej idzie ze strony człowieka 4) wyznanie objawionej prawdy słowem i 5) urzeczywistnienie czynem w życiu, 6) wreszcie powstaje w duszy wewnętrzne stałe usposobienie (napięcie) bądź to spoczywające (habitus), bądź to czynne, pobudzające (virtus) [15]).

Psychologiczność metody ks. Adriana.

Na tej więc „metodzie Boskiej" buduje ks. Adrian swoją metodę „szkoły pracy", aczkolwiek nie nową [16]), to jednak najpedagogiczniejszą z dotychczasowych, bo bardzo mocno przystosowaną do wyników psychologii współczesnej. Przy każdym zagadnieniu wychodzi ks. Adrian od rzeczy zewnętrznych „Co widzisz wokół siebie? — miejsca, osoby, przedmioty, czynności — korelacja z innymi przedmiotami

---

[14]) Ks. Adrian: O najlepszym sposobie nauczania religii. „Przyjaciel Szkoły". 1929.

[15]) Ks. Adrian: O najlepszym sposobie...

[16]) Por. ks. Mazurkiewicz: Istota i wartość szkoły twórczej wobec nauki religii. Pam. Kursu Kat. w Poznaniu. str. 96.

nauczania [17]): Umschau), przez wewnętrzne przeżycia i doświadczenia (Einschau) osobiste czy innych do szukania i odnalezienia tej prawdy spostrzegalnej zewnętrznie czy wewnętrznie — w Piśmie Św. najpierw w Starym Testamencie, następnie w Nowym, a dalej w dziejach Kościoła, w jego walkach o czystość i nieskazitelność prawdy Bożej (katechizm). Po tym czynnym, samodzielnym, a raczej spomocą łaski Bożej dokonanym, znalezieniu prawdy następuje ocena jej wartości wychowawczej, wyznanie jej słowem, urzeczywistnienie czynem w życiu i pewien habitus, z którym człowiek co rano budzi się do nowego patrzenia na świat i przeżywania, do nowego słyszenia i czytania, do nowego zrozumienia, wyznania wiary przez modlitwę, działanie i życie, a zawsze w radosnej aktywności [18]).

II. Rozpatrując lekcję adrianowską pod kątem widzenia rozwoju psychicznego młodzieży w okresie pokwitania, który ks. Adrian przede wszystkim zdaje się mieć na oku [19]), stwierdzić musimy, że toczy się ona w zgodności z psychologią tejże młodzieży.

Najpierw ogólnie: Z powodu zupełnie wyraźnego w latach pokwitania przeobrażenia się dziecięcych form myślenia w formy myślenia ludzi dorosłych — logicznego— trzeba nauczać systematycznie [20]); ponad to należy dążyć do spotęgowania rozwijającej się wtedy silnie samodzielności. Oba te wymagania spełnia metoda ks. Adriana w zupełności: daje chłopcom daleko idącą samodzielność — tak wielką, że nawet przewodnictwo lekcji zdaje w ręce chłopców, przez co znowu zaspakaja ich popęd „przewodzenia" [21]) ale przy tym nauczyciel utrzymuje ścisłą karność lekcji i systematyczność w rozpatrywaniu zagadnień.

---

[17]) Por. Miesięcznik Katechetyczny, listopad 1933, str. 369; styczeń 1934 str. 2; listopad 1934, str. 375; grudzień 1934, 452.

[18]) Ks. Adrian: Arbeitsunterrich im kath. Religionsunterrich an höheren Schulen, Pamiętnik Kongresu Kat. w Monachium 1928, str. 89

[19]) Por. ks. Adrian: Weisheit aus des Höchsteu Mund, t. I. str. 17 i t. III, str. X—XIII.

[20]) Por. Baley: Psychologia wieku dojrzewania — ponad to, Kuchta: Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna.

[21]) Por. ks. Tihamer Toth: Jugendseelsorge, str. 163; Dr Jan Kuchta: Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna, Warszawa 1933, str. 61 e.

Przechodząc do szczegółów, zauważymy u młodzieży pokwitającej zainteresowanie otaczającą przyrodą i wielką aktywność. Rozwija się znacznie pęd do twórczej pracy. Przecież jest to okres nie tylko poetyckich wypowiadań się wierszem czy prozą, ale i zajmowania się głębszego zagadnieniami religijnymi czy filozoficznymi [22]). „Młodzież w tym okresie odczuwa pociąg nieprzeparty do prawdy i światła" [23]). Objawia się skłonność do samodzielnych szperań w książkach za zadowalającymi odpowiedziami, do dysput bardzo krytycznych, nie raz „bogoburczych", nie dlatego, że jest wrogo usposobiona do religii, ale dlatego, że tęskniąc za prawdą i odczuwając konieczność jasnej prawdy, nie widzi w religii takiej jasności, jakiej by sama pragnęła [24]).

Te właśnie skłonności metoda adrianowska wyzyskuje dla uświadomienia chłopcu jego stosunku do Boga. Postępuje tu psychologicznie. Jest bowiem rzeczą dowiedzioną, że jak człowiek wogóle, tak młodzież w szczególności „zauważa tylko te rzeczy i pamięta tylko to, co ją zajmuje, przy czym jest czynna, i że przechodzi niema obok zjawisk, które nie stoją do niej w jakimś świadomym stosunku" [25]). Więc też metoda adrianowska zwraca uwagę ucznia na otaczający go świat i stara się go doprowadzić do uświadomienia sobie, w jakim stosunku zasadniczym pozostaje świat i jego zjawiska do Boga. Czyni to przez t. zw. „Umschau".

2. Dalej! Okres pokwitania charakteryzuje się między innymi tym, że u okwitającego następuje zwrot ku własnemu wnętrzu duchowemu. Zjawiają się refleksje nad sobą a z niemi budzi się poczucie odrębności od innych i świadomość własnej indywidualności. W parze z tym idzie pragnienie do zrozumienia dla przeżyć innych osób, a ponieważ trudności wewnętrzne są zbyt wielkie, powstaje pragnienie powiernika-przyjaciela. Te wszystkie momenty wy-

---

[22]) Por. ks. Tihamer Toth: Jugendseelsorge, str. 163, b; Szuman, Pieter, Weryński: Psychologia światopoglądu młodzieży. Atlas 1933.

[23]) Ks. Dr Z. Bielawski: Pedagogika religijno-moralna, Lwów, 1934, str. 167.

[24]) Ks. Dr Z. Bielawski: dz. cyt.

[25]) Ks. Seweryn Kowalski: Nowe drogi w nauczaniu religii. „Wiadomości dla duchowieństwa", 1928 Nr. 12, str. 357.

zyskuje metoda adrianowska, kiedy obok „rozglądu" (Umschau wprowadza w tok lekcji bardzo często (nie zawsze) refleksje, „wgląd" (Einschau) w przeżycia i doświadczenia dobre, czy złe, własne lub innych [26]). Jakkolwiek bardzo często (choć nie zawsze) poleca ks. Adrian odwoływać się do przeżyć, to jednak radzi czynić to ze zrozumiałych względów powściągliwie, dyskretnie i taktownie [27]).

3. Wiek pokwitania cechuje pęd do „samodzielnego szperania" w książkach, pęd objawiający się nietylko w poszukiwaniu „książek zakazanych" [28]), ale we wszelkich zainteresowanie budzących dziedzinach. Toć w tym czasie powstaje owa „mania czytania" [29]), którą wykorzystać można dla religii. Młodzież wtedy pragnie umocnić podstawy swej wiary. Dobrze więc jest nawet „zmuszać młodzież do wysiłków intelektualnych, niech pracuje w „pocie czoła" nad zgłębieniem zagadnień religijno-moralnych. Wtedy przejmie się należną czcią dla swej wiary, zajmie też krytyczne stanowisko wobec zarzutów i ataków, pochodzących od wrogów chrześcijaństwa" [30]).

Temu popędowi szukania metody ks. Adriana idzie bardzo na rękę. Podaje uczniowi książki. I to źródło z pierwszej ręki: Pismo Święte, a przede wszystkim Ewangelie [31]), źródła historyczne [32]), orzeczenia Kościoła [33]), i każe jemu

---

[26]) Por. ks. Adrian: Weisheit aus des Höchsten Mund. Einschau t. II str. 114 i t. III. str. 64.

[27]) Ks. Adrian: Weisheit . . . t. I str. 11.

[28]) Por. Dr Jan Kuchta: Książka zakazana. Arct. 1934.

[29]) Por. ks. Tihamer Toth: Jugendseelsorge. str. 141.

[30]) Ks. Dr Zygmunt Bielawski: Pedagogika Religijno-moralna. Lwów, 1933. str. 169.

[31]) Chociaż nie mamy szkolnego wydania Pisma Św. jak to mają np. Niemcy. używać możemy „Wypisów z Pisma św." wydanych z polecenia ks. kard. Dalbora. Poznań. św. Wojciecha. 1939. Ewangelie i Dzieje Apostolskie według ks. Szczepańskiego. Listy św. Pawła w tłom ks. arcyb. Symona.

[32]) Raz poraz źródła do historii Kościoła podają „Teksty źródłowe do nauki historii w szkole średniej". Krak. Sp. Wydawn.—Z niemieckich istnieją Schwan: Sammlung religiöser Quellenschriften. Düsseldorff 1926 i Schöningh. Samlung kirchengeschichtlicher Quellen. Paderborn 1926 — poza tym istnieje jako materiał dla nauczyciela: Carolus Silva-Tarouca S. I. Fontes Historiae Ecclesiasticae medii aevi. Roma 1930. tom drugi ma wyjść w r. 1935.

[33]) Ks. Gadowski: Nauka Kościoła. Miejsce Piastowe. 1930.

szukać, co Bóg Ojciec, i Syn Duch Św., w działalności Kościoła się objawiający, o danej prawdzie mówią. Uczeń poznaje, jakie walki staczać musiał Kościół, by wiarę zachować nieskażoną, jak ostatecznie zwyciężał, prawdę jasno określał i stosował w życiu. Ponieważ i chłopiec w tym wieku przechodzi nieraz gwałtowne „walki o wiarę", takie szukanie „u źródeł" bardzo odpowiada jego psychice, interesuje go i uspokaja wewnętrznie.

4. A potem znalezienie trafnej odpowiedzi na dręczące pytania! Uświadomienie sobie wiary, którą uczeń posiada od czasu chrztu św.! I to w wieku, w którym następuje u dziecka może pierwsza rewizja jego pojęć religijnych! W wieku rozbudzonej krytyki, zwątpień, pragnień, by wszystko zgłębić i znaleźć klucz do wszelkich tajemnic i oprzeć wszystko na niewzruszonych, „pewnych", „rozumowych" a raczej wyrozumowanych podstawach [34]), w wieku, w którym wszystko, co „narzucone", choćby to były rzeczy najświętsze, upada — ostoi się to, co chłopiec sam „zbadał" i ocenił ze swego punktu widzenia [35]).

A przecież w metodzie adrianowskiej uczeń sam własną pracą, kierowany coprawda dyskretnie przez nauczyciela, odkrywa, zdobywa istniejącą przed nim odwieczną prawdę, a nawet ją formułuje. Często formułuje poprawnie, niejednokrotnie wyrazi ją niedokładnie, a wtedy względnie łatwo można jemu wykazać, że to on się pomylił, że należycie prawdę ujmuje katechizm, że odchylenie na prawo lub lewo od prawdy katechizmowej stanowi conajmniej niebezpieczną niejasność, jeżeli nie herezję, z którą Kościół walczył. A przecież Pan Bóg uczy ludzkość jasno! Bóg jest Prawdą i źródłem wszelkiej prawdy. To trzeba chłopcu uświadomić (nie jest to rzeczą zbyt trudną) i jego naturalne zainteresowanie i zapał dla tego co jest Prawdą, Wielkością i Wzniosłością wprząc w służbę prawdy religijnej, a wtedy w czasie, w którym przygasa wszelki autorytet ludzki, autorytet Boży tym większym jaśnieć będzie blaskiem.

---

[34]) por. ks. Toth: Jugendseelsorge, str. 165.

[35]) Dr Jan Kuchta: Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna, Warszawa, 1935 str. 53.

Nie jest zadaniem niniejszego artykułu przedstawić wartość metody adrianowskiej dla wychowania; trzeba jednak stwierdzić, choć w kilku słowy, że metoda ta chce wychować, skuteczniej niż to czyniła metoda dawniejsza, ucznia, „zdolnego do samodzielnego uzyskania wiedzy religijnej oraz posiadającego radosną wolę do wykorzystania tej zdolności później, gdy nauczyciel i katecheta już go nie będą prowadzić [36]). Stosując się bardzo zręcznie do psychologii przełomowego wieku pokwitania i wprzągając ją do lekcji religii, może metoda adrianowska spodziewać się wyników lepszych i skuteczniejszych niż dawniejsza. Okaże to w całej pełni przyszłość, bo dotąd czas jej stosowania i oddziaływania zdaje się zbyt krótki, by coś pozytywnego o jej skuteczności powiedzieć.

5) Wartościowanie „zdobytej", „wyszukanej" prawdy. Wartościuje znowu sam uczeń pod kierunkiem nauczyciela, który zadaje takie mniej więcej pytania: Jaką wartość ma poznanie tej prawdy? Jakie znaczenie ma ta prawda? Co oznacza ta prawda? I tu nie należy poprzestać na rozumowej ocenie, ale uświadomiwszy sobie jej wartość, sięgnąć raczej do uczuć, do „przeżyć" ucznia. Chodzi o to, aby uczeń „nastawił się" psychicznie do odkrytej przez siebie prawdy, odczuł ją, przeżył i to przeżycie w sobie utrwalił. Psychologiczność tego postępowania jest wyraźna: „W okresie pokwitania — pisze Dr Kuchta [37]) — młodzież kierowana wrodzonem dążeniem do rozwoju duchowego, a po części poczuciem niepełnowartościowości własnej wytwarza w sobie pewne zasadnicze dyspozycje uczuciowe (poczucie obowiązku, patriotyzmu, miłość prawdy, odwaga i t. p.), a równocześnie wielką rolę zaczynają odgrywać ideały, których wielkość chłopiec przeciwstawia (w najgłębszych swoich tajnikach, aby nikt nie widział) swej własnej niemocy, niedoskonałości, małości".

Prawda, że osobiste przeżycia chłopca nie znoszą głoś-

---

[36]) H. Kautz: Neubau des katholischen Religionsunterrichts t. I. str. 183; cyt. u ks. J. Roskwitalskiego: Szkoła twórcza w nauce religlii. Grudziądz. 1932 str. 49.

[37]) Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna. str. 56.

nego omawiania i źle byłoby — twierdzi A. Volkmer [38]) — zachęcając ucznia do opowiadania takich osobistych przeżyć przed całą klasą, bo straciłby wtedy nie tylko na osobistym uroku, ale i na skuteczności. Ale bo też nie o wypowiedzenie przeżyć chodzi, lecz o ich wywołanie w uczniach. Dziać się to może przez opowiadanie nauczyciela, poparte mimiką, gestami, głosem, dramatycznym przedstawieniem. W duszy ucznia, wrażliwego na wszystko, co piękne i wzniosłe, nieświadomie dokonuje się zwrot od wmyślenia się w prawdę do ukochania jej, t. j. do osobistego ustosunkowania się do niej. Wystarczy tedy krótkie nieraz słowo, gest, nawet milczenie do wywołania „Przeżycia". Oczywiście niemałą rolę odgrywa w tym osobistość katechety i jego „typowość" [39]). W wywołaniu przeżycia nie uczeń, ale nauczyciel dochodzi do głosu (Por. lekcja pokazowa ks. prof. Skazińskiego o namaszczeniu chorych; Pam. Kursu kat. w Poznaniu 1929, str. 145—147).

6. Od „przeżycia" do „postanowienia", do czynu nie jest droga daleka. H. Kautz [40]) jest zdania, że czyn „religijny nie jest niczym innym, jak owocem religijnego przeżycia". Wniosek z tego: im silniejsze przeżycie „wartościujące", tym owocniejsze postanowienie i skuteczniejszy czyn. Im intensywniejszy akt wiary wewnętrznej, tym wyrazistszy akt wiary zewnętrznej. I tu znowu, metoda adrianowska pragnie, by dziecko samo określiło przedmiot czynu [41]) a nauczyciel pomoże, aby on był ściśle określony (rzeczywistość dziecięca: co? w jaki sposób? dlaczego? kiedy? gdzie?) [42]) i ubrany w jędrne hasło.

---

38) Arbeitsschulgedanke und Religionsunterricht im Lichte der Schulpraxis. München 1929. cyt. u ks. Roskwitalskiego: Szkoła twórcza w nauce religii. Grudziądz 1932. str. 75.

39) H. Kautz: Neubau des katholischen Religionsunterrichts II Band Typologie der Religionslehrerpersönlichkeit. str. 255 — 275.

40) H. Kautz: op. c. I Band str. 57. cyt. u ks. Roskwitalskiego; Szkoła twórcza. str. 76.

41) Ks. Adrian; Weisheit aus des Höchsten Mund. t. I. str. 21.

42) Patrz: Antonin Eymieu: Le gouvernement de soi-même. Essai de psychologie pratique. Première Série: Les grandes lois. Paris-Perrin 1925 p. 153 –167: les résolutions.

I w tym zastosowaniu (Anwendung) metoda adrianowska idzie po linii psychiki ucznia. Toć przecie okres pokwitania to czas „snów o potędze", czas pragnień zdobycia możliwie najprędzej „silnej woli", czas rozchwytywania, czytania i stosowania przeróżnych podręczników na temat: „Jak zdobyć siłę woli?", czas wreszcie przeróżnych ćwiczeń woli mniej lub więcej skutecznych, słowem: czas świadomego wychowania samego siebie [43]). Podkreślając to „zastosowanie" (a szkoła twórcza — podobnie jak monachijska—bardzo silny na to kładzie nacisk), metoda adrianowska wyzyskuje naturalny popęd chłopców i kieruje go do wartości i korzyści rzeczywistych, skarbiąc tym sobie nie rzadko zaufanie uczniów.

Zakończenie.

Reasumując, należy stwierdzić: Tok lekcji według metody ks. Adriana jest psychologiczny, t. zn. wyzyskuje psychiczne właściwości młodzieży zwłaszcza we fazie pokwitania. Tok ten każe dziecku wyszukiwać prawdę Bożą ukrytą w jego otoczeniu dalszym i bliższym (Umschau), w doświadczeniu i przeżyciach własnych lub bliźniego (Einschau), następnie każe badać, gdzie i jakimi słowami Pan Bóg pozytywnie podał tę prawdę do wiadomości ludzkiej, jak Kościół, spadkobierca prawdy Bożej, bronił jej przed wrogami i określał (Kirchengeschichte und Katechismus).

Po tej „radosnej twórczości" w poszukiwaniu prawdy, po radości z jej znalezienia, następuje jej kontemplacja, ocena nie dogmatyczna (bo dogmaty są nietykalne), ale praktyczna i przeżywania (Bedeutung und Wert), które prze do czynu (Anwendung und Übung) ściśle określonego, do umotywowanego, więc też skutecznego.

Lekcja adrianowska toczy się żywo; podkreśla przecież i wywołuje aktywne, dynamiczne zdolności ucznia, wywołujące większe zainteresowanie się materiałem. Toczy

[43]) Por. dr J. Kuchta: Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna. Warszawa 1933, str. 56/7.

się swobodnie, ale bez gadulstwa i karnie. Uczy podporządkowania się przewodniczącemu lekcji; uczy też czynnego *przyjmowania* objawionej prawdy. Toczy się samodzielnie, a jednak nad wszystkimi wysiłkami uczniów panuje Bóg, Jego niewzruszona i przez wszystkich dobrej woli uznana Prawda, Jego powaga. Najważniejszą korzyścią metody ks. Dr Adriana jest, że wychowuje ucznia do samodzielnego interesowania się wiarą i lekturą katolicką, oraz samodzielnego zachowania wiary [44]). Nie tylko zachowania, ale i czynnego jej rozszerzenia, stając się w taki sposób „Szkołą Akcji Katolickiej".

[44]) Ks. Roskwitalski: Szkoła twórcza w nauce religii. Grudziądz, 1932 str. 48.

SPRAWOZDANIA

Katechetyka włoska w szkołach państwowych

Młoda stosunkowo katechetyka włoska w szkolnictwie państwowym datuje swój początek od dekretu króla Wiktora Emanuela z dn. 5 czerwca 1930 roku.

Wspomniany dekret wprowadza obowiązkową naukę religii w gimnazjach klasycznych, matematycznych i szkołach pedagogicznych, w szkolnictwie zawodowym i artystycznym (art. 1).

Zwolnić od nauki religii może tylko wyraźna wola rodziców i opiekunów (art. 2).

Na naukę religii poświęcono jedną godzinę na tydzień, wyjąwszy szkoły pedagogiczne, gdzie w dwu pierwszych klasach obowiązuje 2 godziny religii na tydzień (art. 3).

Stopni z religii nie ma, lecz na cenzurach wystawiać trzeba oceny dla wiadomości rodziców (art. 4).

Nauczyciel religii jest wyznaczony przez Władzę Kościelną diecezjalną i może uczyć w zasadzie nie więcej niż 18 godzin (art. 5).

Odwołanie ze stanowiska nawet w ciągu roku szkolnego może nastąpić zawsze za zgodą Władz kościelnych (art. 6).

Nauczyciel religii jest równouprawniony z resztą swych kolegów i bierze udział w sesjach ogólnych lub częściowych (art. 7).

Pensje przewidziane dla nauczycieli religii określa rozporządzenie Ministerialne (z dn. 23.IX.1930) na 38,50 lirów za godzinę tygodniową.

Tegoż roku 1930 (21 czerwca) Św. Kongregacja Concilii wydała instrukcję do episkopatu włoskiego, w której, opierając się na prawie kanonicznym (c 1381) daje wskazówki odnośnie do podręczników, do mianowania nauczycieli religii i co do metody nauczania: *jasnej i dokładnej*, lecz zawsze *pociągającej* i interesującej ucznia.

Do powyższej instrukcji dołączone są programy nauki religii krótkie, ramowe o dwu typach: dla klas wyższych (typ A) i niższych (typ B).

Rzecz ciekawa i pouczająca, że każdy z wymienionych typów posiada pewne odcienia (typ A - 1, A - 2; B - 1, B - 2, zależne od szkół handlowych, czy technicznych, klasycznych czy artystycznych.

Takie jest prawo, ale zobaczmy jakie jest życie?

Katecheci włoscy, choć nie tak dawno weszli do szkoły, pracowali oddawna i nieustannie nad katechizacją swego narodu i to zarówno praktycznie przy parafiach jak i teoretycznie.

Włosi wydają dwa czasopisma katechetyczne: pierwsze z nich *„Catechista Cattolico"* liczy 28 rok istnienia pod redakcją Mons. Amedeo Ghizzioni i zowie się najstarszym czasopismem katechetycznym, chyba tylko we Włoszech, gdyż Katech. Blätter w Monachium liczy 38 rok, a Christl. Pedag. Blätter wychodzi 60 rok.

Lecz pomijając te dociekania chronologiczne, trzeba zaznaczyć z całem uznaniem, że stoi ono na należytym poziomie teorii i praktyki katechetycznej.

Naczelnym punktem programu tego czasopisma była i jest organizacja nauczania katechizmu parafialnego a także od czasu wprowadzenia nauki religii do szkół traktuje nauczanie w szkołach elementarnych i średnich, posiadając oprócz redaktora, takich współpracowników jak Pavanelli, Vigna, a zwłaszcza świetne pióro Cezarego Rosa.

Oprócz *„Catechista Cattolico"* wychodzi od niedawna (6 rok) drugie czasopismo katechetyczne specjalnie dla prefektów szkół średnich pod nazwą *„Catechési"*.

Redagują go Don Rufillo Uguccioni i Don Antonio Cojazzi, również w Turynie tak jak poprzednie.

Czasopismo *„Catechési"* podaje listy pasterskie biskupów włoskich odnoszące się do katechizacji, artykuły z historii wychowania religijnego, lekcje lub wrażenia z lekcji religii i w każdym zeszycie illustracje do sztuki kościelnej dawnej lub nowoczesnej z odpowiednim artykułem objaśniającym.

Poza periodykami z piśmiennictwa katechetycznego ukazują się liczne podręczniki pisane przez jednego autora

na wszystkie klasy. Całość wynosi wówczas po 12 — 18 tomów. Ostatnia nowość La dottrina catt. Mons. Pervidi 5 tomów po 1000 str. każdy.

Poza tym ukazują się podręczniki popularne pedagogii katechetycznej jak „Euntes docete" Mons. Pavaneli i L. Vigna. Turyn 1936 str. 400. Lezioni popolari di pedagogia (str. 264) i Metodo e sussidii intuitivi nell'istruzione religiosa (str. XVI — 314) oba ostatnie przez Mons. L. Vigna.

Są to okazałe wyniki pracy jednostek najwybitniejszych, lecz może nas interesować pytanie, co się dzieje w szkołach? jaki jest skutek wychowawczy tych książek? jak pracuje ogół księży italskich?

O tem może wiedzieć biskup i wizytatorzy szkolni i to nie wszystko. Kół prefektowskich niema w Italii, są tylko kongresy katechetyczne w diecezjach.

Otóż po takim kongresie w Palermo Arcybiskup kardynał Lavitrano wystosował list, który ogłosiła prasa katechetyczna (Catechési aprile 1937).

„Pomimo tak lojalnej, szlachetnej i, lepiej mówiąc, braterskiej współpracy Władz szkolnych, pisze kard. Lavitrano, pomimo chwalebnego wysiłku nauczycieli religii wyznaczonych przez Prześwietną Kurię, nauczanie religijne w szkołach średnich nie dało w tym pierwszym pięcioleciu tej obfitości owoców, którą podkreśliliśmy z najżywszym uznaniem w szkołach początkowych".

„Ktoś może tłomaczyć ten nikły rezultat brakiem sankcyj (stopni z religii) albo nieprzygotowaniem środowiska szkoły średniej do nauczania religii. Z górą trzy czwarte stulecia stara mentalność wroga Kościołowi uczyniła wszystko, ażeby zatrzeć wszelkie ślady religijności z programów średniej szkoły. Zbyt dużo szyderstwa rzucano, nawet z katedry, na osobę kapłana, ażeby księża, wstępując na ową katedrę mogli wywołać posłuch dla słowa żywota.

Młodzieniec w niższych klasach nie słyszał nigdy, żeby mówiono o Bogu i widział, że to Najświętsze Imię było pisane z małej litery, albo wprost skreślone w książkach, które mu dawano do ręki, nie mógł przeto inaczej tylko podejrzliwym okiem patrzeć na prefekta, a naukę religii ledwie znosić z ledwo ukrywaną tolerancją.

Powoli atmosfera się rozjaśnia, wiele przesądów odpadło i nawet liceista już przestał spoglądać na kapłana z mniejszą nieco nieufnością, lecz wzajemna miłość pomiędzy uczniem i prefektem, tak nieodzowna dla skuteczności nauczania i dotąd jest przywilejem tych niewielu katechetów, którzy naśladując Boskiego Mistrza, idą na spotkanie młodzieży z uśmiechniętym okiem i z sercem pełnym duchowego ojcostwa.

„Młodzież aspiruje ku temu, ażeby być kochaną, zanim ją będą uczyć".

Piękne i głębokie słowa pasterskie, pełne zrozumienia zarówno młodzieży jak i księży, pracujących w szkołach. Pod wpływem takich wskazówek młoda katechetyka włoska — posuwa się wielkiemi krokami naprzód ku właściwemu celowi i zbliża się szybko do poziomu doskonałości (o ile w katechizacji może być doskonałość osiągnięta!)

Jakby na potwierdzenie tych uwag i pasterskich wskazań o prefekcie zbliżającym się do młodzieży z uśmiechniętym okiem (con pupilla sorridente) możemy przytoczyć ostatnią nowość katechetyczną nadesłaną nam z Italii.

Jest to książka p. t. *„La religione nella scuola media"* napisana przez Mons. Cesare Rosa.

Autor znany dobrze czytelnikom „Miesięcznika Katechetycznego" jako twórca świetnych szkiców katechetycznych (por. r. 1931 listopad str. 75; 1936 maj str. 197; 1937 marzec str. 97) ks. prałat Cezar Rosa jest profesorem pedagogii katechetycznej w Seminarium biskupim w Kremonie i tamże prefektem szkół średnich.

Obecnie wydał w osobnej książce [1]) swoje doświadczenia i pomysły (esperienze e suggerimenti) jako rezultat 10-letniej z górą praktyki prefektowskiej.

W przedmowie oświadcza, że, zanim spostrzegą inni, pragnie sam odsłonić trzy wady własnej pracy, jest ona niekompletna, zbyt osobista i zanadto optymistyczna. Pierwszą wadę naprawi, gdy mu Bóg czasu użyczy, na drugą nie ma lekarstwa, gdyż autor nie może patrzeć na rzeczy cudzemi oczyma, co do optymizmu — przyznaje, że jest to choroba,

---

[1]) wyd. u Roberta Beruzzi via S. Dalmazzo 24. Torino. str. 198.

z którą się urodził i 12 lat pracy prefektowskiej nie wyleczyło go z optymizmu.

Przywykł do tej choroby i życzy sobie, nigdy się z tego nie leczyć. Wierzy niezłomnie w te trzy rzeczy: w Gospodarza i Pana tej niwy, w dobre ziarno prawd religijnych i wreszcie wbrew wszystkim pozorom w dobroć gleby młodzieńczej.

Taki to optymista snuje swoje refleksje po pierwszym drugim i po czwartym roku nauczania, zagląda do podręczników swoich i obcych przedmiotów, dotyka delikatnym lecz wnikliwym piórem swoim tematów de sexto w klasie, rozgląda się naokół i widzi jak lekcje religii sięgają swoim wpływem poza klasę, poza szkołę do domu uczniów i do życia poza szkolnego... Trudno tu wyliczać wszystkie rozdziały, lecz to co napomknięto wystarczy dla zrozumienia, że nowoczesny prefekt włoski żyje szkołą, oddany swej pracy szkolnej i widzi w niej apostolat w pełnem tego słowa znaczeniu.

Szczęśliwy, jeśli znajdzie podobnych sobie naśladowców wśród swych kolegów.

Ks. Dr M. Węglewicz

Francuskie metody czynne w nauce religii

Marie Fargues. Les métodes actives dans l'enseignement religieux. ed Cerf. Juvissy. Seine et Oise. str. 240.

Dając sprawozdanie z tej cennej i ciekawej książki, pozwolę sobie zamiast wstępu podać kilkanaście wierszy oryginału.

„Jesteśmy w klasie liczącej ok. 40 dziewcząt 9-letnich. Dusze maleńkie, wibrujące, wrażliwe, pomimo biedy w rodzinach, grożącego bezrobocia i przedwcześnie dojrzałej odpowiedzialności.

Trzeba ich uczyć o Chrystusie. One pokochają go zaraz. Bóg czuwa.

Więc mówię, że Bóg jest naszym Stwórcą, Ojcem powszechnym, że żyjemy pod Jego tajemniczą opieką i teraz gdy one się modlą — On nas słucha.

— „On słucha, lecz my nie możemy Go widzieć!"

To staje się jakby przeszkodą... my nie jesteśmy duchami.

Te dzieci mają pragnienie, chwilami gorące, bolesne, aby Go widzieć.

Przypominam sobie wzruszenie małej biednej Jacqueliny, jeszcze nie przygotowanej, lecz pragnącej komunii św.— Wiedziała, że Bóg jest Stwórcą, Duchem czystym i widzi nas, choć my Go nie widzimy.

— „My nie możemy Go widzieć, ale czy Bóg nigdy, nigdy nie pomyśli, że my *chcemy* Go widzieć!"

Oczy zaszły jej łzami i głosem wzruszonym, wstrzymując łkanie rzekła: „Och jakbym chciała, żeby był tutaj, tu na ławce koło mnie..."

Zastanawiałam się czy nie można przejść od tego *pragnienia* Boga widzialnego do naszej nauki o Wcieleniu Chrystusa Pana.

Wszak On tu był na ziemi, mówił, są zapisane te słowa! wiemy co uczynił, gdzie mieszkał, co dla nas przygotował!"

Oto jest metoda Marie Fargues, jej plan psychologiczny, apel do przeżycia, do serca, do uczucia, po którym następuje *Wprowadzenie*: (initiation) Wcielenie jest konieczne dla naszego zbawienia.

Obraz: Jezus otoczony uczniami, słuchającymi uważnie, jak te małe dzieci.

Rozumowanie: Jezus jest Bogiem—Człowiekiem (różnica dwóch natur).

Wniosek: będę Go słuchać (str. 28).

Oto próbka metody, wedle której uczy p. Fargues.

Lecz jak to zrobić na innych tematach?

M. Fargues opowiada anegdotkę: Jeśli trzeba Johna uczyć łaciny, to co trzeba znać: łacinę czy Johna?

Odpowiedź: — trzeba znać Johna! (str. 47).

Jeżeli chodzi o religię — nie ośmiela się na ten paradoks w dosłownym znaczeniu, lecz mówi, że trzeba umieć katechizm i, gdy nadchodzi lekcja, to zastanawia się na co zwrócić oczy ducha i ciała? Raczej nie na doktrynę lecz na dziecko. Bo gdy stracimy z oczu dziecko i przemawiamy jak do dorosłych, czynimy krzywdę nauce Bożej.

Słowa nasze, nasze intencje są prawdziwe, lecz, gdy dziecko je słyszy, są one fałszywe dla niego — jest w nich werbalizm.

Są tu ciekawie podpatrzone rzeczy: np. „Dieu voit tout le passe, le present" — (Bóg widzi wszystko, perfectum praesens) w odpowiedzi dziecko dodaje: l'imparfait (imperfectum), albo wyrażenie: „Le salut de l'ame" (zbawienie duszy), dziecko rozumie: „ukłon duszy".

Jakże trzeba uważać na język dziecięcy, ażeby być dobrze zrozumianym w klasie.

Nawet tok lekcji religii—zwyczajowo przyjęty mieści w sobie niejednokrotnie trudności:

1° modlitwa

2° siadajcie! proszę o ciszę! słuchajcie

3° powtórka i stopnie

4° wykład i powtórka

5° na zakończenie śpiew, wreszcie dzwonek i dzieci opuszczają klasę, wracają do zabawy, pędzą na podwórze innymi słowy: wracają do życia, gdy je właśnie opuściły.

Wyobraźmy sobie przeciwieństwo do tej metody sztywnej. Lekcja nie zaczyna się modlitwą, ale się nią kończy. (sic!)

Ale jak nauczyciel gimnastyki wie dobrze, że na początku nie można nadużywać muskułów do maximum — tak nauczyciel religii stosuje to do duszy.

Modlitwa to najpiękniejsze i najsilniejsze ćwiczenie duszy.

A tu na początku lekcji umysł jest pełen bezładnego hałasu z ulicy, ze szkoły i z domu. Trzeba pomału przyzwyczaić go do atmosfery czyściejszej. Słowem trzeba czasu trochę.

Wspomaga się dziecię—i pod lekkim naciskiem ostatniego święta albo wobec zbliżającego się święta nawiązuje do poprzedniej lekcji, i dobra chwila nadejdzie.

Główna praca to *zatrzymać* dziecko przed ideą religijną. Opowiadanie, obrazek, powtórzenie wszystko to zostawia dziecię w bierności. Trzeba je uczynić pracującym, czynnym. I chociaż niniejsza książka nie przynosi rozwiązazania na wszystkie tematy i na wszystkie wypadki, szuka jednak sposobów jak skontrolować pracę dzieci.

Czy dzieci rzeczywiście pracowały, czy coś umieją?

Najprzód nie żądajmy zawiele.

Wyobrazamy sobie świętych pustelników Tebaidy, stojących na egzaminie z katechizmu... Wielu z tych, co żyją prawdą, nie potrafią jej określić.

Lecz czasy idą naprzód. Dzieci nasze jeszcze nie żyją całą prawdą, nie wszystko do nich przemawia, ale powinny ją znać i określać. Jaka jest rola erudycji religijnej to wielkie pytanie.

To bowiem czego uczyli Papieże i Sobory — to powinny znać w streszczeniu dzieci, bo dziś niema tej czystej atmosfery pustelników z Tebaidy i kto nie zna wiary może ją stracić lub zatracić jej czystość.

Trzeba więc 1° umieć solidnie tekst podręcznika Pater, Ave Credo i Dekalog. 2° trzeba rozumieć czego się nauczyło (mowa tu o dzieciach normalnych).

Ale zapuśćmy sondę.

Nauczycielka pyta dzieci:

„Co się stanie z waszym ciałem po śmierci?

— wszyscy wiedzą.

"Co się stanie z duszą po śmierci?

— przeważnie dobrze odpowiedzą: idzie do czyśćca, do nieba, do piekła.

„Co się *z wami* stanie?

— $^1/_3$ część dzieci odpowiada: ja nie będę istnieć!!!

„Na nic więc erudycja, jeśli się nie obudziło miłości bożej". *(S. Augustyn)*

Przechodząc do praktycznych szczegółów, do *rzemiosła* pedagogicznego autorka wykazuje wiele znajomości szkoły i szkolnych dzieci.

Zadaje sobie np. pytanie jak skontrolować *miłość bożą?* Zapytać o obecność na Mszy św. w niedzielę!

Jak pokazać podział katechizmu?

Zakładając palcami, co jest w każdej części, nauczą się szukać w katechiźmie odpowiedzi na zapytania życiowe.

Jak nauczyć słuchania Mszy Św.

1. uważać na idee religijne
2. śledzić ruchy kapłana wedle tych idei.

Jak połączyć trochę przyjemności z katechizmem?

Zabawić dzieci — rysunkiem.

Szczęśliwi, którzy umieją rysować i nauczyli tego dzieci.

Rysunek to pierwszy sposób, w którym dziecko przejawia swe uczucia.

Wiemy, że jeśli na dywanie są rzeki, drzewa, morze, to dzieci boją się zamoczyć nogi, skoro ich wyobraźnia jest pobudzona.

Życie wchodzi na lekcje przez rysunek.

Więc trzeba mieć przy nauce mapę plastyczną Palestyny, plan kościoła, drzewo w raju etc.

Na zakończenie tej ciekawej książki autorka radzi nauczycielowi czynić często rachunek sumienia swej pedagogicznej pracy.

Goethe pracował najlepiej, chodząc, Bacon przy muzyce, a my każemy dzieciom siedzieć spokojnie.

Trzeba pracować w ruchu i ułatwiać pracę.

Niekoniecznie te wszystkie wskazówki i metody mają być zastosowane, ale czynić coś trzeba, pracować, szukać i wynajdywać, bo człowiek jest inteligentniejszy od zwierząt. gdyż ma dwie ręce (Anaxagoras).

Mowa tu oczywiście o nauczycielach z powołania, a nie o pedagogach co poszli uczyć, bo już do niczego nie byli zdatni, jak mówił niegdyś Plato.

Pod koniec książki podane są jeszcze szaty i sprzęty liturgiczne: kielich, palka, korporał, lichtarz etc., które do liturgiki można z papieru zrobić wraz z dziećmi.

Wiele zapału i wiele dobrego entuzjazmu włożono w tę książkę. Nie ma ona ani jej autorka żadnej pretensji do katechetyki. Opisuje tylko wiele doświadczeń nieraz udatnych, podaje wiele niepowszednich spostrzeżeń, i pod tym względem zasługuje na poznanie i samodzielne zużytkowanie.

Biskup diec. Dijon Piotr Petit de Julleville, który napisał do niniejszej książki przedmowę powiada: Skoro po przeczytaniu zamykam tę książkę, mam przeświadczenie, że widzę rzeczy jaśniej".

Ze wszech miar zdanie słuszne.

Ks. Dr M. Węglewicz

Katolicki ruch katechetyczny w Stanach Zjednoczonych

Jak w innych dziedzinach działalności kościelnej w Ameryce, tak również w dziedzinie katechizacji zanotować trzeba w ostatnich latach ruch dosyć duży.

Do przywódców ruchu w dziedzinie katechetycznej należy w Ameryce cały szereg kapłanów, bardzo zdolnych i wybitnych.

Pracuje więc na tym polu ks. dr Józef Baierl, profesor Seminarium Duchownego w Rochester, N. Y., który przetłumaczył z niemieckiego na język angielski katechetyczne dzieła Stieglitza.

Pracuje na tym polu ks. dr Jan Sharp, profesor Seminarium Niepokalanego Poczęcia na Long Island, N. Y. który napisał książkę o zadaniu i metodzie nauczania religii „Aims and Methods of Teaching Religion", i o ogłoszeniu i nauczaniu religii dzieciom „Preaching and Teaching Religion to Children".

Pracuje następnie na tym polu ks. dr Józef Collins profesor Seminarium Sulpicjańskiego w Waszyngtonie i ks. dr Antoni Fuerst profesor Seminarium Najświętszej Panny w Cleveland, Ohio.

Największe jednak zasługi w sprawie ożywienia ruchu katechetycznego w Ameryce mają dwaj księża amerykańscy z pochodzenia swego czasu, a mianowicie ks. dr Ostdiek, który wydał książkę o łatwej metodzie nauczania religijnego, i ks. dr. Bandas, o którym trzeba szerzej się rozwieść.

Miałem właśnie sposobność poznać go niedawno tu w Ameryce i zrobił on na mnie duże wrażenie.

Ks. Rudolf Bandas urodził się w roku 1896 w miasteczku Silver Laka w stanie Minnesota z rodziców czeskich, oddawna już w Ameryce zamieszkałych. Kształcił się w jezuickim kollegium św. Tomasza w St. Paul, a potem wstąpił do Seminarium duchownego w tym samym mieście. W roku 1921 otrzymał on święcenia kapłańskie. Jako jednego z najzdolniejszych studentów wysłano go na dalsze studia do uniwersytetu w Lowanium w Belgii i tam w r. 1923 otrzymał stopień doktora Teologii. Z Lowanium wyjechał potem do Rzymu, studiował dalej w Angelicum, gdzie otrzymał w r. 1924 stopień doktora filozofii Tomistycznej. Z Rzymu powrócił jeszcze do Lowanium i otrzymał tam w r. 1925 stopień magistra teologii.

Po powrocie do Ameryki objął katedrę teologii dogmatycznej i katechetyki w Seminarium duchownym w St. Paul i pozostaje tam na tym stanowisku do dziś dnia.

Obok pracy naukowej w Seminarium sprawuje on też już od roku 1933 obowiązki dyrektora Arcybractwa Nauki Chrześcijańskiej w archidiecezji St. Paul, a od roku 1935 jest i prezesem wydziału katechetycznego przy seminariach duchownych oraz naczelnym dyrektorem Arcybractwa Nauki Chrześcijańskiej i Krucjaty Misyjnej w całej Ameryce.

Ks. Rudolf Bandas napisał cały szereg, bardzo cennych książek teologicznych i katechetycznych, a mianowicie: „The Master Idea of St. Paul's Epistles, or the Redemption" (Główna idea listów św. Pawła, czyli Odkupienie).

„Catechetical Methods" (Metody katechetyczne).

„Contemporary Philosophy and Thomistic Principles" (Współczesna Filozofia i Principia Tomistyczne).

„Biblical Questions" dwa tomy (Kwestie Biblijne).

„Catechetics in the New Testament" (Katechetyka w Nowym Testamencie).

„Religion Teaching and Practice" (Nauczanie Religijne i Praktyka).

„Practical Problems in Religion" (Praktyczne Problemy w Religii).

Jak już z powyższego spisu książek napisanych przez ks. Bandasa wywnioskować można, jest on nie tylko specjalistą w katechetyce, ale jest również też i wybitnym filozofem i dogmatykiem.

Nie ogranicza się on jednak bynajmniej pracą ściśle naukową. Obok swej pracy naukowej rozwinął ks. dr Bandas w ostatnich latach zakrojoną na wielką skalę działalność swoją propagandową i organizacyjną katechetyczną.

Jako prezes wydziału katechetycznego przy seminariach duchownych w całej Ameryce urządza on zjazdy profesorów katechetyki i dąży do zaprowadzenia po wszystkich seminariach duchownych w całej Ameryce specjalnych katedr katechetycznych.

Nauczanie katechetyczne dzieci pozostawało i pozostaje w Ameryce jak dotąd prawie wyłącznie w ręku Sióstr nauczycie-

lek. Duchowieństwo amerykańskie tylko nieznaczny i to przeważnie nadzorczy w nim udział brało, i bierze.

Ks. dr Bandas, oceniając skądinąd zresztą bardzo wysoko poświęcenie się i pracę Sióstr nauczycielek, propaguje jednak zasadę, że katechizacja dzieci w Ameryce dopiero wówczas stanie na należytym poziomie, kiedy wezmą się do niej i zainteresują się nią bezpośrednio również i księża.

Ustanowienie katedr katechetyki po wszystkich seminariach duchownych w Ameryce ma wzbudzić entuzjazm do katechetyki pośród młodego duchowieństwa i wychować zastępy księży przygotowanych w zupełności do roli dyrektorów katechetycznych w szkołach parafialnych, i na kursach wakacyjnych i pozaszkolnych.

Obok bardzo ożywionej propagandy katechetycznej po seminariach i wśród księży, ks. Bandas prowadzi również jeszcze bardziej ożywioną propagandę organizacyjną w Arcybractwie Nauki Chrześcijańskiej w Ameryce.

Arcybractwu temu, jako jego naczelny dyrektor już nie tylko w archidiecezji St. Paul, ale od roku 1935 i w całej zgoła Ameryce, wytknął on cele zupełnie namacalne i konkretne.

Pierwszym i naczelnym z tych celów jest urządzanie przez cały rok systematycznych pozaszkolnych lekcji religii przy każdej ze szkół tak zwanych publicznych, to jest nie-parafialnych, do których uczęszczają dzieci rozmaitych wyznań, i w których niema wykładu religii katolickiej.

W niektórych stanach w Ameryce, naprzykład w stanie Minnesota, istnieje prawo, że pryncypał szkoły obowiązany jest na żądanie proboszcza dostarczyć mu listę uczniów jego wyznania, uczęszczających do szkoły, i dopilnować, aby one uczęszczały na lekcje religii urządzane dla nich przez proboszcza, z warunkiem, żeby te lekcje nie odbywały się w miejskim budynku szkolnym.

Ks. Bandas w archidiecezji St. Paul zorganizował całe setki takich lekcyj pozaszkolnych dla dzieci katolickich, do szkół publicznych uczęszczających.

Dla każdej szkoły publicznej jest specjalny oddział arcybractwa nauki chrześcijańskiej, który się stara o lokal, zwykle bezpłatnie ofiarowany przez rodziny katolickie w pobliżu mieszkające, i o katechetów i katechetki.

Tymi katechetami i katechtkami są przeważnie studenci i studentki katolickie do rozmaitych kollegiów w pobliżu uczęszczające i na specjalnie urządzanych dla nich kursach katechetycznych do nauczania religii przygotowane.

Nadzór ogólny nad tym wszystkim w każdej parafii ma z natury rzeczy miejscowy proboszcz lub który z wikariuszów, jako miejscowy dyrektor katechetyczny i moderator Arcybractwa Nauki Chrześcijańskiej.

Nie tylko przy szkołach miejskich czy wiejskich publicznych, ale i przy wszelkich zakładach protestanckich dobroczynnych, gdzie tylko się znajduje jakie dziecko katolickie, tam członkowie arcybractwa nauki chrześcijańskiej je wyszukują, i do niego docierają i systematycznie co tydzień lekcję religii z nim prowadzą.

Wymaga to ze strony członków arcybractwa ogromnie wiele poświęcenia się i zapału, ale ks. Bandas potrafił ten zapał wzbudzić i posługuje się on jedynie w rzadkich wypadkach Siostrami zakonnymi, głównie zaś i przede wszystkim młodzieżą świecką katolicką.

Drugim konkretnym celem, który ks. Bandas wytknął w Ameryce Arcybractwu Nauki Chrześcijańskiej, jest urządzanie lekcji i dyskusji religijnych pozaszkolnych dla uczniów ze szkół wyższych (high schools) i z kollegiów. Te już prowadzi zwykle kapłan, a jeżeli chodzi o studentów z uniwersytetu, to i z pośród kapłanów dobierani są do tej pracy kapłani specjalnie zdolni i oczytani, którzy by mogli wszelkie nasuwające się studentom wątpliwości religijne zawsze rozwiązać i odpowiednie źródła i książki do kształcenia się dalszego w odnośnych kwestiach zawsze im wskazać.

Ponieważ kolegia, uniwersytety i szkoły wyższe znajdują się zwykle po miastach i środowiskach z większą ludnością, więc i o księży z większą nauką mniej albo więcej, lecz dostatecznie jednak obeznanych nie jest tam zbyt trudno.

Sporadycznie też na takie dyskusyjne prelekcje zapraszani i conajwybitniejsi uczeni katoliccy pozamiejscowi zarówno duchowni, jak i świeccy, co jest niemałą wówczas atrakcją nawet dla niekatolików, bardzo skwapliwie na takie zebrania uczęszczających.

Trzecim konkretnym celem, który ks. Bandas propaguje w Arcybractwie Nauki Chrześcijańskiej w Ameryce jest szerze-

nie wiedzy religijnej katechetycznej wśród dorosłych przez zakładanie i prowadzenie tak zwanych klubów dyskusyjnych (study clubs).

W każdym mniejszym lub większym środowisku katolickim organizuje się ludzi dorosłych stosownie do ich wieku, wykształcenia i stanowiska społecznego w niewielkie, nie tyle nawet organizacyjne, ile raczej towarzyskie kółka. Na czele takiego kółka, które się nazywa „study club", klub dla studiów, a raczej dla dyskusji, klub dyskusyjny, staje mniej lub więcej wytrenowany członek lub członkini arcybractwa nauki chrześcijańskiej i urządza wspólne posiedzenia połączone zwykle z jakąś herbatką albo „ice creamem" t. j. lodami w domu któregoś z sąsiadów do klubu należących i na tym posiedzeniu omawia jakąś kwestię religijną jaknajbardziej żywotną lub na czasie będącą.

Naczelne kierownictwo klubów tych, na czele których stoi ks. Bandas, wydaje bajeczne tanie, a niezmiernie praktyczne broszurki ze wskazówkami i materiałami dyskusyjnymi, oraz dostarcza kierownikom odpowiedniej literatury do czytania i rozwiązywania problemów na posiedzenia takie podawanych, a każdy z członków klubu ma przy tym sposobność wyrażenia swojej opinii i wyjaśnienia sobie sprawy.

Zarówno po miastach, jak nawet i po wsiach takie kluby dyskusyjne wchodzą teraz w Ameryce wśród katolików coraz bardziej w modę i zapoznają niejednokrotnie z głębszym zrozumieniem religii katolickiej.

Czwartym wreszcie konkretnym celem, który propaguje ks. Bandas w Arcybractwie Nauki Chrześcijańskiej w Ameryce, to tak zwane kursa letnie religijne dla dzieci szkolnych i pozaszkolnych po parafiach i przy kościołach. Kursa te prowadzą przeważnie seminarzyści. Każdy proboszcz zawiadamia już zgóry ilu takich seminarzystów będzie potrzebował, i na kiedy. Student - teolog ma w ten sposób możność wyćwiczenia się praktycznie w katechizacji dzieci podczas wakacji, i ma przytem sposobność spędzenia wakacji w środowisku odpowiednim na parafii u księdza, który oprócz utrzymania płaci mu z funduszów parafialnych za naukę dzieci pewne quantum.

Prowadzenie takich kursów letnich katechetycznych dla dzieci w archidiecezji St. Paul jest nakazane już przez arcybis-

kupstwo i obowiązkowe. Po innych diecezjach jest to jeszcze rzecz dowolna, ale przyjmuje się również coraz bardziej.

Propaguje tę rzecz ks. Bandas z całą energią i z całym swoim zapałem. Jest to człowiek jeszcze młody, bardzo skromny, ale przy tym i weredyk. Pedagog świetny, konferencjonista interesujący, rzeczowy i poważny, ma on ducha kościelnego, który nie kontentuje się łowieniem ryb przy brzegu, lecz zajeżdża i na głębię.

Z rozmowy mojej z ks. Bandasem wyniosłem wrażenie, że pisze się on w zupełności na zdanie wygłoszone w swoim czasie przez biskupa Bellorda w jego pracy: „Religions Education and its Failures", (Religijne wychowanie i jego braki). Biskup Bellord w swoim czasie w tej swojej pracy prawie w czambuł potępił amerykańską metodę wychowawczą i jej właśnie przypisywał te tak liczne odstępstwa katolików w Ameryce od wiary ojców. Główną przyczyną zmniejszania się liczby katolików w Stanach Zjednoczonych są złe metody katechizacji. Te metody są już obecnie nie tylko przestarzałe, nierozumne i zbędne, ale czasem i dla sprawy wprost szkodliwe. Winę ponoszą przy tym nie tylko zresztą same metody, ale i ci, którzy je stosują. Tak pisał w swoim czasie w Ameryce biskup Bellord. Podobnież pisał i ks. Furniss w swojej pracy: „Sunday School or Catechism", (niedzielna szkoła czy katechizm). Tak samo mniej lub więcej mówi i dzisiaj ks. dr. Bandas.

Szkoły katechetyczne dla nauczycieli świeckich w Stanach Zjednoczonych w porównaniu z podobnymi im szkołami w Europie, naprzykład w Antwerpii, Brukselli, Liege, i Dijonie, stoją dość dobrze, ale nauczanie katechetyczne w szkołach amerykańskich nie usystematyzowane jest i nie zorganizowane tak wzorowo, jak we Włoszech lub w Niemczech i w ogóle w krajach, które się wzorują na niemieckim planie katechetycznym, oto co mi powiedział ks. dr. Bandas pod tym względem, kiedym go zaczął ciągnąć za język.

Nie entuzjazmuje się i on, rzecz prosta, katechizmem Balmorskim, który nawet Polakom w Ameryce jest jeszcze dzisiaj wciąż narzucany, choć jest tak bardzo już przestarzały i wszelkie bodaj nauczanie psychologiczne zapoznający. Z podręczników używanych w szkołach powszechnych parafialnych w Ameryce ks. Bandas chwalił mi serię zarówno Matki Boldin (Spiri-

tual Way) jak i ks. Schorsh i jego siostry Matki Dolores, (zachwyca się zwłaszcza ks. Bandas ich podręcznikiem dla katechetów) ale zaznaczył, że jednak wydawnictwa księgarni Bruce'a (The Highway to Heaven) i z drugiej strony wydawnictwa księgarni McMillan'a (The Christ Life Series) plac, jak dotąd, wszędzie odzierżą, bo są łatwiejsze i już dziś wszędzie rozpowszechnione.

Zapytałem ks. Bandasa, czy zna wydawnictwa naszego polskiego propagatora obrazkowej metody katechetycznej w Ameryce ks. Taranowicza.

Odpowiedział, że zna i że je uważa za bardzo dobre, lepsze nawet od angielskich.

Na pożegnanie wręczyłem ks. dr. Bandasowi kazania ks. Młodzianowskiego w mojej przeróbce i mój maleńki obrazkowy katechizm. Przyjął te książki z miłym uśmiechem i zainteresował się nimi, bo choć nie umie mówić po polsku, ale czyta i rozumie.

W ogóle spotkanie się moje i znajomość moją z ks. Bandasem uważam sobie za miły zaszczyt, bo to jest kapłan, który w kapłaństwie wzbił się wysoko nad zwykły poziom i od którego, nawet choćby kto o tym i nie myślał, każdy jednak korzysta i czcić go musi.

Ks. A. Syski (Orcland Lake, Michigan).

PRZEGLĄD PRASY KATECHETYCZNEJ

Bildung und Erziehung; 1937, z. 1. *Dr H. Rechtmann:* Antikes Erbe, lateinische Kirche und deutsche Bildung (Spuścizna starożytna, Kościół łac. i kultura niem.). Niesłuszny, choć często powtarzany, jest zarzut, jakoby kultura humanistyczna obojętnie lub nawet wrogo się odnosiła do ducha narodowego, np. Germanów. Królowie germańscy podczas wędrówki narodów podziwiali i szanowali kulturę starożytną, wtedy złączoną ściśle z chrześcijaństwem. Na dworze Teodoryka przebywali Boecjusz, Jordanis (kapłan kat.), Kasjodor, który później wstąpiwszy do klasztoru, „pierwszy pobudził i zorganizował działalność literacką klasztorów". Wielkie miały zrozumienie dla kultury starożytnej, ale i dla ducha narodowego klasztory irlandzkie, skąd wyruszyło dużo misjonarzy do Niemiec. Karol Wielki przyczynił się poważnie do rozwoju języka niem. Klasztory niemieckie pielęgnowały tak literaturę starożytną, jak i ojczystą; szczególne znaczenie mają Hrabanus Maurus, św. Gallus, Notker, Roswita z Gandersheim. Tak więc kultura niemiecka zawiera istotne pierwiastki, przejęte ze starożytności chrześc. i przez Niemców dalej rozwinięte.

O. Dr. D Breitenstein: Guardinis christliche Anthropologie (Antropologia chrześc. Guardiniego). Z okazji 50-lecia Guardiniego wydano książkę, zawierającą 22 rozprawy G. z dziedziny filozofii, teologii i biografii. Na tej podstawie rozwija Br. głębokie myśli Guardiniego, o naturze ludzkiej: G. przyjmuje definicję scholastyczną osoby (naturae rationalis subsistentia), wskazuje na moment statyczny i dynamiczny w człowieku i przypomina podobieństwo ducha ludzkiego do P. Boga; „istnieje hierachia przedmiotów i hierachia postawy duchowej", najwyżej stoi osoba świętego. Tak też działa duch ludzki w nauce i kulturze; najlepiej poznaję prawdę, najwyższą doskonałość osiąga dusza złączona z P. Bogiem, podniesiona przez wiarę i miłość. Ale świat przyrodzony i świat nadprzyrodzony zachowuje swoją odrębność, choć oba pierwia-

stki tworzą w chrześcijaninie jedną całość, podobnie jak ciało i dusza. Stąd mówić powinniśmy, chcąc się ściśle wyrazić, nie o kulturze chrześcijańskiej, lecz o kulturze chrześcijan. Z licznych, b. głęboko ujętych prac G. nie jest, zdaje się, żadna jeszszcze przełożona na język polski; szkoda!

Dr H. Getzany: Geist und Leben, die Bildungskräfte des 19. Jahrhunderts (Duch i życie, siły kształcące w. 19). Dwa wielkie prądy duchowe poruszają umysły z wieku ubiegłego: kształcenie rozumu i kształcenie serca; pierwszy ujawnia się, w sposób wykrzywiony, w racjonaliźmie, drugi w pietyźmie. Wielu myślicieli niem. 19 w. pracuje nad wyświetleniem stusunku jednego do drugiego: teolodzy, filozofowie (idealiści) i poeci (romantycy i klasycy); niejeden z nich (zwłaszcza niek.) dochodzi do przesady w jednym lub drugim kierunku lub kończy pesymizmem (Schopenhauer) lub szalonym egoizmem (Nietzsche). Duch czasu wywiera wpływ i na teologów (i pedagogów) kat.; ci, którzy się ściśle trzymają nauki Kościoła, podnoszą się wysoko (Sailer, Möhler, Studenmaier, Scheeben, Schell), inni oddalają się (Hermes, Günther). Walka duchowa toczy się dalej w 20 w. i nowe zadaje problemy, np. rozprawę z techniką.

Ks. Wł. Karasiewicz.

Johannes Lindworsky S. J.: Psychologie der Aszese. Winke für eine psychologisch richtige Aszese. Zweite Auflage. Freiburg im Breisgau, Herder, 1936, str. 96.

Autor znany w nauce z pracy „Der Wille", a wśród szerszej publiczności z książek „Willensschule", „Erfolgreiche Erziehung" oraz „Das menschliche Seelenleben" w najnowszej swej pracy o psychologii ascezy równie jak w wymienionych rozwija ulubiony swój temat kształcenia woli.

Książka składa się z 14 rozdziałów, które dla przejrzystości podzielono w obecnej recenzji na 4 części, grupując w nich omawiany materiał. Kim jest asceta i co to jest asceza?

Lindworsky nazywa ascezę chrześcijańską dążeniem do chrześcijańskiej doskonałości, która polega na najlepszym wypełnianiu woli Bożej. Toteż już we wstępie poddaje krytyce stanowisko Kretschmera, wyrażone w następujących słowach:

„Ascetami nazywamy takich ludzi, którym przynosi przyjemność nie zaspokojenie, lecz przeciwnie pozbawienie siebie normalnego zadowolenia instynktowych pragnień, a nawet przeciwdziałanie im. Biologicznie można niektóre formy ascezy uważać jako niemoralne, choć z etycznego punktu widzenia one mogą dawać korzystne, wysokowartościowe wyczyny". Podobne stanowisko Kretschmera Lindworsky uważa za powierzchowne. Gdyby Kretschmer nie uogólniał poglądu niecytowanych uczonych, a głosił swe zdanie na własną odpowiedzialność, zapewne byłby zbadał, jak sądzi Lindworsky, ile osób instynktownie nienormalnych można znaleźć wśród 100 ascetów, a z drugiej strony postarał się wykazać, na czym polega nienormalność znanego sobie jednego ascety.

Jak widać z powyższego rozważania, autor silnie broni swego stanowiska, uderzając w najsłabsze miejsce przeciwnika, gdyż eksperymentalna i statystyczna podbudowa wysuwanych przez Kretschmera twierdzeń jest w ogóle bardzo słaba.

Słusznym natomiast uznaje Lindworsky ujęcie przez Kretschmera stosunku pomiędzy ascetyzmem i konstrukcją fizyczną. „Ascetyczne zachowanie się, pisze Kretschmer, częściowo jest uwarunkowane konstytucyjnie, gdyż niektórzy schizofrenicy instynktownie dąży do tego ideału, gdy pyknik nawet w ściśle ascetycznym środowisku nigdy nie uzyska wewnętrznego pociągu do ascezy".

C z y m s i ę z a j m u j e p s y c h o l o g i a a s c e z y? Gdy chodzi o wykrzywienie instynktownych dążeń, to one objawiają się w anomaliach dążeń woli i tu właśnie według Lindworskiego prawdziwa asceza staje się najlepszym środkiem uzdrowienia. Już sam wyraz „dążenie", użyty w definicji Lindworskiego, stawia przed nami cały szereg zagadnień, które obok teologicznego dopuszczają i psychologiczne ich traktowanie. Tym ostatnim zajmuje się omawiana książka. „Dążenie do chrześcijańskiej doskonałości" jest jednym z przeżyć woli, mianowicie tych, które mają za przedmiot nie krótki okres czasu, lecz długi, niekiedy całe życie. Powstaje w ten sposób kompleks zagadnień woli, wśród których autor uważa za najważniejsze postawienie celu.

Są dwa rodzaje celów w dążeniach woli, które istnieją i w ascezie. Pierwszy cel ogólny — to uzyskanie cnót (np. św. Antoni pustelnik, posiadając cnotę wiary, tak pragnął zdobyć po-

zostałe, że gdy spotykał kogokolwiek o wybitnie zaznaczonej pewnej cnocie, zaczynał go naśladować) drugi bardziej określony — to całość religijnego ukształtowania jednostki (np. mała droga św. Teresy od Dzieciątka Jezus). Drugi sposób stawiania celu jest formalnie wyższy, posiadając jedność (wszystko łączy w jedną całość) i materialnie wyższy (głębsze umotywowanie części całością). Jak jednak uzasadnić cel i powiązać go ze środkami (np. zostanie lekarzem duszy powiązać z miłością i wolą Bożą) wskazuje dopiero „psychologia rozumująca". Tak np. Erismann pisze: „Zrozumieć pewnego człowieka znaczy rozumieć go na tle obiektywnego ducha jego epoki". Toteż „rozumiejący" psycholog musi zrozumieć, np. ducha rewolucji francuskiej, by rozumieć ludzi tej epoki; ale też musi poznać obiektywnego ducha wiary, by rozumieć religijnego człowieka.

Według religii katolickiej celem człowieka jest dążenie do połączenia człowieka z Bogiem. Człowiek zaś, będąc człowiekiem wielkiej rodziny Bożej i drugim Chrystusem (Efez IV, 13 i I Kor. XII, 27), musi dzielić Jego powołanie. Gdy w St. Testamencie sens życia zależał od stosunku do mającego przyjść Odkupiciela, to w N. Testamencie sensem życia każdej jednostki jest współudział w budowaniu „Corpus Christi mysticum".

W ten sposób psychologia ascezy ze swego stanowiska uzasadnia stawiane przez ascezę zagadnienia i tłumaczy zadania, wynikające z planu jej działania.

T r z y   z a d a n i a   a s c e z y. Pierwszym zadaniem ascezy jest poznanie ideału powołania nakreślonego każdemu człowiekowi przez Boga. Jednych Bóg wybiera wyraźnie sam, innym stawia przeszkody na ich „własnych drogach", od jeszcze innych wymaga pomocy wobec potrzeb „Corpus Christi". Tu autor tłumaczy, jak pojedyńcze postanowienia są słabe, jeżeli nie są powiązane z całkowitym planem życia.

Drugie zadanie ascezy — to ocena wartości religijnie umotywowanego celu. Zamiast teoryj przyzwyczajeń autor wysuwa religijną wolę, cel i wartości. Powołanie powinno być rozważane jako dar ze strony Boga i jako ofiara z naszej strony; trzeba poznać, co ono daje nam, otoczeniu, oraz czym jest w oczach Boga.

Trzecie zadanie — to urzeczywistnienie ideału powołania. Psychologia wskazuje, że sama wola, samo jej napięcie, nawet sama dobra wola wyczynów nie daje. Musi być wytknięty cel,

który zwykle bywa podzielony na częściowe cele. Religijne więc urobienie, które stwarza ten cel i mu podporządkowuje inne, może być uważane jako bardzo ważne dla wychowania zdolnego do wyczynów człowieka.

Praktyka ascezy. Należy zacząć od usuwania zewnętrznych braków i nabywania dobrych przyzwyczajeń. Następnie trzeba zwalczać braki wewnętrzne. Zasada: contraria contrariis curantur nie jest najlepszą metodą. Gdy np. kto okazuje brak pokory to nie wystarczy go upokorzyć i przykrość mu uczynić, trzeba okazać mu duchową pomoc, wykazując nicość dotychczasowych pozornych ideałów. Spotkanie się z upokorzeniem powinno mu dać okazję do zastanowienia się nad stopniem swej pozornie wartościowej pychy oraz zrozumienia stanowiska ludzi pokornych; nie należy tego czynić sztucznie, a fakt zawsze przerobić w dyskusji.

Do powyższej pracy Lindworsky wskazuje następujące środki: 1) Codzienny częściowy rachunek sumienia, który ma na celu zwalczanie pojedyńczych błędów i nabywanie cnót. Dobrze, że Lindworsky podkreśla pochodzenie tego środka od św. Ignacego, gdyż zbyt często niekatolicy odnoszą go wyłącznie do t. zw. kalendarza Franklina. Nowa psychologia woli zaleca akty woli szczegółowe, natomiast sceptycznie się odnosi do pożytku energicznych postanowień. Ważną jest raczej świadomość postanowień w chwilach, gdy zajdzie potrzeba ich wykonania (ułożenie naprzód określonego sposobu postępowania. 2) Rozmyślanie w ramach ascezy. Do rozwijania odpowiednich wyobrażeń pomagają antycypowane tematy, wtedy bodziec-motyw je łatwo wyzwala. By utrzymać się przy temacie pomaga unaocznienie i wczucie się. 3) Umartwienie, którego celem według Meschlera jest ulepszenie naszej natury, lecz nie przykrość. Przykład autora jest tak prosty i trafny, że warto go przytoczyć. Są w jeziorach nurty, których żeglarz nie widzi okiem, lecz spostrzega je wtedy, gdy łódź schodzi z drogi. Wówczas musi bardzo czuwać przy sterze i tak go nastawić, by wypadkowa kierunków żagla i nurtu prowadziła łódź do celu. To są akty przezwyciężania siebie. Znaczenie umartwień psychologicznie polega na tym, że one pozwalają nam, gdy przyjdzie prawdziwa przykrość, zdobyć się na motyw: takie przykrości już nieraz cierpiałem!

W końcu książki autor umieszcza trzy dodatki: 1) O bojaźni Bożej (mysterium tremendum) jako wewnętrznej pobudce religijności, 2) O etapach drogi ascetycznej i 3) O przejściu do mistyki.

Książka jest próbą ujęcia ascetyki ze stanowiska teorii kształcenia woli. Jak w innych swych pracach, tak i w obecnej Lindworsky największe znaczenie dla kształcenia woli przypisuje nie stronie formalnej działania woli lecz stronie treści: celom, motywom i wartościom. Może w dziedzinie ascetyki ten sposób posiada większe znaczenie, jednakże nawet i tu nie należało pomijać formalnej strony kształcenia woli. Ascezę Lindworsky pojmuje bardzo szeroko. Według niego asceta to człowiek religijny, dzielny i umiejętnie zdążający do swego nadprzyrodzonego celu. Wielką świeżością tchnie takie ujęcie życia chrześcijańskiego (przykład z żeglarzem), wyrównywa ono przepaść wytworzoną pomiędzy życiem kleru, a do życia w ogóle wprowadza nie nowe, choć mało znane i niedoceniane czynniki. Obok takich dzieł, jak np. O. Vonier, książka Lindworskiego daje nowe głęboko naukowe, a jednak pełne prawdy, prostoty i praktyczności życiowej ujęcie życia chrześcijańskiego.

Dla apologety, psychologa, spowiednika i ks. prefekta przeczytanie tej książki przyniesie wiele korzyści, zaznajamiając ich z nowym ujęciem często znanych już prawd i sposobów postępowania.

Ks. dr M. Dybowski.

Kösters S. J. Unser Christusglaube. 1937, sp. 224 + 114.

Powyższa praca jest sumiennym choć popularnym przedstawieniem ważniejszych wydarzeń związanych z osobą Pana Jezusa.

W pierwszych rozdziałach autor omawia sprawę doniosłości naszej wiary w Bóstwo Chrystusa Pana; zastanawia się nad zagadnieniem, o ile kogoś można nazwać chrześcijaninem; w końcu uwydatnia znaczenie wiary w Bóstwo Chrystusowe, jako podstawę chrześcijańskiego poglądu na życie. Po tych założeniach autor stopniowo rozpatruje w historycznym zarysie, jak wśród chrześcijan pogłębiała się wiara w Bóstwo Chrystusowe,

z jakimi trudnościami — błędami spotykał się ten dogmat wiary; podaje więc uzasadnienie Bóstwa Chrystusowego w literaturze starochrześcijańskiej, w Kościele Wschodnim, w średniowieczu, u protestantów, wśród najrozmaitszych sekt; wreszcie streszcza zapatrywania licznych pisarzy, co ten dogmat w odmienny sposób starali się przedstawić.

W drugiej części pracy autor przedstawia uzasadnienie dogmatu Bóstwa Jezusowego; pokolei więc rozpatruje źródła historyczne, z których czerpiemy wiadomości o życiu Jana Jezusa (źródła chrześcijańskie, żydowskie, pogańskie); w szczególny sposób zatrzymuje się nad ewangelicznymi listami św. Pawła.

Następnie rozważa znaczenie nauki Pana Jezusa, zestawia ją z poglądami uczonych świata, po czym uwydatnia jej szczytność. Zastanawia się też nad cudami Jezusa, szczególniej Zmartwychwstaniem, i w prawdziwości i wielkości cudów wyprowadza wnioski o Bóstwie Pana Jezusa.

Przedstawienie powyższej nauki o Bóstwie Pana Jezusa jest proste, przystępne, ale i piękne.

Dodam wreszcie, że dużą wartością tej książki jest bardzo obszerna literatura przedmiotu (łacińska, niemiecka, francuska); autor podał tutaj spis książek i artykułów w których zostały powiązane najrozmaitsze zagadnienia dotyczące Boskiej Osoby Chrystusa.

Ks. R. Archutowski.

K O M U N I K A T Y

Sprawozdanie z działalności Włocławskiego Koła Księży Prefektów za 1935 — 36 rok szkolny.

Całoroczna praca organizacyjna Koła obejmowała dziedzinę duszpaster stwa w szkole, metodyki nauczania religii i dziedzinę spraw natury czysto organizacyjnej Koła.

Z zakresu duszpasterstwa w szkole Koło zorganizowało zamknięte rekolekcje dla maturzystów i maturzystek (przeszło 80 uczestników i uczestniczek), okolicznościowe nabożeństwa dla młodzieży (np. ku czci św. Stanisława Kostki, Królowej Korony Polskiej), akademję misyjną, a nad to planowe rozłożenie szkolnych spowiedzi w ciągu roku szkolnego.

2^0 zwrócono dużą uwagę na sprawy nauczania i na sprawy metod w nauczaniu, przez urządzanie lekcyj pokazowych naprzemian w szkołach powszechnych i gimnazjach, oraz w postaci wygłaszania referatów z dziedziny metodyki. W ciągu roku szkolnego odbyło się pięć lekcyj pokazowych. Tematy referatów wygłaszanych na miesięcznych zebraniach: Stosunki religijne w Abisynii, Zeszyty przedmiotowe do nauki religii. Dzisiejsze metody nauczania, Roczny rozkład materiału i egzekutywa — jako środki zapewniające wyniki nauczania, O wychowaniu w szkole. Zebrań odbyto osiem. Nawiązano łączność z Kołami na prowincji.

Zjazd Sodalisów z Metropolii warszawskiej.

Dnia 16 maja b. r. odbył się zjazd delegatów sodalicyj mariańskich uczniów prowincji Warszawskiej. Na Zjazd przybyto 290 delegatów wraz z księżmi moderatorami.

Zjazd rozpoczęto wspólną mszą świętą i komunią świętą w kaplicy gimnazialnej Towarzystwa Oświatowego „Przyszłość", po czym przeniesiono się do Domu Katolickiego na obrady,

Zagaił Zjazd moderator prowincjonalny Ks. W. Rostkowski witając Księży Moderatorów, sodalisów i przedstawicieli sodalicji Akademickiej, następnie zaprosił na przewodniczącego Zjazdu Ks. Kan. Piotrowskiego z Siedlec, na sekretarzy zaś sod. Pawła Nowickiego z Pruszkowa, Mickiewicza Wacława z Białej Podlaskiej oraz Jerzego Suwlińskiego z Warszawy.

Porządek obrad obejmował:

1) Referat sod. Włodzimierza Okońskiego z Warszawy „Idea i czyn sodalicyjny wobec potrzeb doby obecnej".
2) Koreferat sod. Bolesława Nowickiego z Siedlec „O potrzebie życia wewnętrznego w Sodalicji".
3) Referat sod. Tadeusza Chmielewskiego z Warszawy „Sodalicja a inne organizacje szkoły".

Po referatach wywiązała się bardzo rzeczowa i na wysokim poziomie utrzymana dysknsja. Sodaliści stwierdzili potrzebę pracy nad wyrobieniem

wewnętrznym przez poznanie zasad swojej religii i stosowanie jej w życiu. Postanowili współpracować ze wszystkimi organizacjami na terenie szkolnym. W szkołach, w których chcianoby przemycać idee bezbożnictwa postanowiono z całą stanowczością przeciwstawiać się tym zakusom.

Po pięciogodzinnej pracy udano się na wspólny obiad, a po tym część sodalisów zwiedzała Warszawę inna zaś poszła do kina „Roma".

W tym czasie księża Moderatorzy odbyli posiedzenie na którym omawiano sprawy aktualne i stwierdzono wielki postęp w pracy sodalicyjnej.

Wieczorem po zebraniu towarzyskim urozmaiconem śpiewami Sodalisi ponownie się zeszli na Sewerynowie, gdzie po błogosławieństwie Najśw. Sakramentu słowem pożegnalnym ks. W. Rostkowskiego Zjazd zakończono.

Cały Zjazd starannie przygotował ks. dr Borowiński.

Ks. W. R.

Nowe podręczniki do nauki religii.

W związku z nadchodzącym rokiem szkolnym 1937/38 — każdego z księży prefektów dotyczy troska o nowe pogręczniki w tych klasach szkoły powszechnej lub gimnazjum, w których obowiązuje nowy program nauki religii.

W roku szk. 1937/38 nowy program będzie obowiązywał w III-ej i IV-ej klasie szkół powszechnych oraz w I i II klasie gimnazjów.

Dowiadywanie się o podręcznikach w ostatniej chwili jest bardzo niewłaściwem i utrudnia wybór odpowiedni. Niestety Komisja Oceny książek i Pomocy szkolnych do nauczania religii dotąd nie podała wyników swojej pracy. Będą one wiadome może w połowie czerwca r. b. może nieco później.

Miesięcznik Katechetyczny wydaje już ostatnie swe zeszyty przed wakacjami i nie może, jak powinien, zaspokoić potrzeb swych czytelników.

Napewno na Zjeździe Dydaktycznym X. X. Prefektów w sierpniu b. r. podręczniki będą już zatwierdzone i Zarząd Główny Związku Kół diecezjalnych nie omieszka podać tego do powszechnej wiadomości.

Narazie możemy tylko powiadomić Szanownych Kolegów naszych, że dla III-ej klasy szkoły powsz. będą 3 nowe podręczniki do wyboru; dla IV-ej kl. szk. powsz. 4 nowe podręczniki; dla Gimnazjów zaś w I klasie będą 2 nowe podręczniki i w kl. II-ej 3 nowe podręczniki do wyboru.

Red.

Kurs katechetyczny w Krakowie.

W dniach 30, 31 sierpnia i 1 września 1937 roku odbędzie się w Krakowie Kurs Katechetyczny, którego treścią będą zagadnienia psychologiczne związane z nauczaniem religii rzymsko-katolickiej.

Program:

Dzień pierwszy — 30 sierpnia

Godz. 8.30 Msza święta, którą odprawi w kaplicy Seminarium Częstochowskiego, ul. Bernardyńska 3, Najdostojniejszy Książe Metropolita Dr Adam Stefan Sapieha.

Godz. 9.30 Otwarcie Kursu w auli Seminarium Częstochowskiego.

Godz. 10 Osobowość Katechety wobec postulatów współczesnej psychologii — ref. Ks. Dr Jędrzej Cierniak profesor gimnazjalny.

Godz. 11 Zawodowe wykształcenie katechety — ref. Ks Dr Marian Michalski zastęp. profesora U. J.

Godz. 16 Rzut oka na rozwój psychologii religii — ref. O. Mgr Bonawentura Podhorodecki, prof. Studium Teologicznego.

Godz. 17 Psychologia aktu wiary — ref. Ks. dr Jan Salamucha, docent i zast. profesora U. J.

Dzień drugi — 31 sierpnia

Godz. 9 Typy postaw religijnych wśród młodzieży — ref. Ks. dr Józef Rychlicki, prof. gimnazjalny.

Godz. 10 Ewolucja pojęć i uczuć moralnych u dzieci i młodzieży — ref. Ks. dr Władysław Wicher, prof. U. J.

Godz. 16 Ideały religijne a tendencje psychiki młodzieńczej—ref. Ks. Roman Miszke, prof. gimnazjalny.

Dzień trzeci — 1 września

Godz. 9 Kształcenie woli—ref. Ks. dr Jan Salamucha, docent i zastępca prof. U. J.

Godz. 10 Warunki Pokuty a moralna dążność psychiki ludzkiej — ref. O. Mgr Bonawentura Podhorodecki, profesor Studium Teologicznego.

Godz. 15 Psychologiczne podłoże trudności religijnych u młodzieży — ref. Ks. dr Franciszek Kwiatkowski, T. J. profesor Studium Teologicznego.

Godz. 17 Rola radości w pracy wychowawczej — ref. Ks. Stanisław Dąbrowski, prefekt.

Oprócz podanych tematów pokrótce omówią aktualne zagadnienia i wytyczne dla dyskusji przedstawią:

a) Moderator sodalicji—ref. Ks. Józef Winkowski, prof. gimn.
b) Sodalicja w liceach przemysłowych — ref. Ks. Franc. Gabryl. prof. Szkoły Przemysłowej.
c) Katecheta a dzieci należące do sekt nieuznanych przez prawo — ref. Ks. Bodrek, katecheta szkoły powsz. w Trzebini.
d) Programy nauki religii w szkole powszechnej — ref. Ks. dr Władysław Vrana, wizytator religii.
e) Podręczniki do nauki religii — ref. Ks. Juliusz Małysiak, prefekt gimnazjalny.
f) Sprawy organizacyjne - ref. Ks. dr Józef Rychlicki, prof. gimn.

Karta wstępu 4 zł—Mieszkanie i utrzymanie dla P. T. Księży zamiejscowych na dogodnych i przystępnych warunkach przygotuje Komitet Kursów. — Zgłoszenia, możliwie najrychlejsze, należy przesłać pod adresem: Ks. Jan Mazanek, Kraków, ul. Felicjanek 6, I-e p.

Za zezwoleniem władzy duchownej

Redaktor odpowiedzialny; **Ks. Mieczysław Węglewicz**

Zakł. Graf J. Domagalski i Z. Frączkowski, Chłodna 19, tel. 669 - 90.